



Saarnio Maria & Scandura Camilla

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia saamastaan sosiaalisesta
tuesta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia saamastaan sosiaalisesta tuesta (Maria Saarnio & Camilla Scandura)

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 5 liitesivua

Maaliskuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajilla on sosiaalisesta tuesta. Perusopetukseen valmistava opetus on perusopetuksen ulkopuolista opetusta, joka on suunnattu maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, joiden suomen kielen taito ei ole vielä riittävä perusopetuksessa opiskeluun. Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on muun muassa kotoutumisen edistäminen ja kielitaidon kehittäminen. Opetuksen suunnittelussa huomioidaan oppilaiden ikäkausi sekä taitotaso. Kielitaidon kehittyessä oppilaita integroidaan perusopetuksen ryhmiin.

Sosiaalisen tuen kokemuksia tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta, jotka ovat omalta koululta, toisilta valmistavan opetuksen opettajilta sekä muilta tahoilta saatu sosiaalinen tuki. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tuki on jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat välineellinen tuki, emotionaalinen tuki ja tiedollinen tuki. Välineellinen tuki on konkreettista apua, kuten työvälineiden tai materiaalin jakamista. Emotionaaliseen tukeen liitetään esimerkiksi empatiakyky, kunnioittaminen ja arvostus toisia kohtaan. Tiedollinen tuki on neuvojen ja ehdotusten antamista.

Sosiaalinen tuki on riippuvainen yksilön sosiaalisista suhteista sekä ympäristöstä ja se voi olla joko vastaanotettua tai annettua. Sosiaalisella tuella nähdään olevan positiivisia vaikutuksia yksilön terveyteen ja lisäksi sosiaalinen tuki auttaa yksilöä selviytymään haastavista tilanteista vähentäen stressin oireita. Vähäinen sosiaalinen tuki voi heikentää yksilön itsetuntoa ja johtaa psykologisiin ongelmiin. Työpaikalla sosiaalisella tuella on merkittävä vaikutus työhyvinvointiin ja työkykyyn. Lisäksi se edistää työhön sitoutumista ja oman ammattitaidon kehittymistä. Sosiaalisen tuen puute työpaikalla voi näkyä motivaation puutteena ja ahdistuksena.

Tämä tutkimus on toteutettu fenomenologisella tutkimusotteella, koska tutkimuksen tarkoituksena on selvittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastattelulla ja tutkimukseen osallistui kuusi perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajaa. Aineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysimenetelmän mukaisesti.

Tutkimustulosten perusteella perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa sosiaalista tukea oman koulun henkilökunnalta, toisilta valmistavan opetuksen opettajilta sekä muilta tahoilta. Toisaalta tutkimustuloksissa esiintyi myös puutteellisia kokemuksia sosiaalisesta tuesta. Tutkimustuloksissa emotionaalisen ja tiedollisen tuen kokemuksia oli käsitelty yhtä laajasti ja välineellisen tuen kokemuksia opettajat olivat maininneet selkeästi vähiten.

Avainsanat: emotionaalinen tuki, fenomenologia, perusopetukseen valmistava opetus, sosiaalinen tuki, tiedollinen tuki, työhyvinvointi, välineellinen tuki

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Perusopetukseen valmistava opetus	9
2.1	Perusopetukseen valmistavan opetuksen toimintatavat	10
3	Sosiaalisen tuen näkökulmat	13
3.1	Sosiaalisen tuen vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin	15
3.2	Sosiaalisen tuen vaikutus työhyvinvointiin.....	17
3.3	Sosiaalisen tuen osa-alueet	18
3.3.1	<i>Emotionaalinen tuki</i>	19
3.3.2	<i>Tiedollinen tuki</i>	20
3.3.3	<i>Välineellinen tuki</i>	21
4	Tutkimuksen toteutus ja menetelmät	22
4.1	Tutkimuskysymykset.....	22
4.2	Laadullinen tutkimus ja fenomenologia.....	22
4.3	Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä	24
4.4	Aineiston kerääminen	25
4.5	Aineiston analyysimenetelmä	26
5	Tutkimustulokset.....	29
5.1	Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa oman koulun henkilökunnalta?	29
5.1.1	<i>Omalta koululta saatu välineellinen tuki</i>	30
5.1.2	<i>Omalta koululta saatu emotionaalinen tuki</i>	31
5.1.3	<i>Omalta koululta saatu tiedollinen tuki</i>	35
5.2	Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa toisilta valmistavan opetuksen opettajilta?.....	38
5.2.1	<i>Valmistavan opetuksen opettajilta saatu välineellinen tuki</i>	39
5.2.2	<i>Valmistavan opetuksen opettajilta saatu emotionaalinen tuki</i>	40
5.2.3	<i>Valmistavan opetuksen opettajilta saatu tiedollinen tuki</i>	42
5.3	Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa muilta tahoilta?	44
5.3.1	<i>Muilta tahoilta saatu välineellinen tuki</i>	45
5.3.2	<i>Muilta tahoilta saatu emotionaalinen tuki</i>	46
5.3.3	<i>Muilta tahoilta saatu tiedollinen tuki</i>	48
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	50
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	55
8	Pohdinta	57

Lähteet	61
----------------------	-----------

1 Johdanto

Idea tämän pro gradu -tutkielman aiheeseen alkoi kehittyä jo yhteistä kandidaatin tutkielmaa tehdessä. Kandidaatin tutkielmassa käsiteltiin kouluyhteisön edistävää vaikutusta maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen, ja siinä perusopetukseen valmistavalla opetuksella on tärkeä rooli. Sen myötä syntyi ajatus siitä, että pro gradu -tutkielmassa olisi mielenkiintoista perehtyä perusopetukseen valmistavaan opetukseen ja nimenomaan valmistavan opetuksen opettajien ajatusmaailmaan vielä enemmän. Aihetta pohtiessa nousi ajatus siitä, kokevatko valmistavan opetuksen opettajat yksinäisyyttä ollessaan perusopetuksen ulkopuolisia opettajia omalla koulullaan. Tästä pohdinnasta syntyi idea ryhtyä tutkimaan millaista tukea valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa. Sosiaalisen tuen käsite osa-alueineen nousikin pian esille tuen saantiin liittyviä aiempia tutkimuksia tarkasteltaessa ja sen koettiin sopivan erinomaisesti tähän aiheeseen. Aiheesta haluttiin tietää mahdollisimman monipuolisesti, minkä vuoksi tuen saamista tarkastellaan tässä tutkimuksessa kolmesta eri näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajilla on sosiaalisesta tuesta. Tardyn (1985) mukaan sosiaalinen tuki on vastavuoroista eli sekä vastaanotettua että annettua tukea, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme nimenomaan opettajien kokemuksiin vastaanotetusta tuesta. Sosiaalisen tuen lähteenä pidetään yksilön sosiaalisia verkostoja. Näitä voivat olla esimerkiksi perhe, ystävät sekä työkaverit. (Tardy, 1985, 189.) Eri tutkijat ovat jakaneet sosiaalisen tuen osa-alueet hieman eri tavoin. Tässä tutkimuksessa käytämme samaa jaottelua kuin Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom sekä Soini (2016). Väisänen ym. (2016) mukaan osa-alueet ovat emotionaalinen, instrumentaalinen sekä informatiivinen tuki (Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2016, 2). Sosiaalista tukea tutkitaan kolmen eri näkökulman kautta, joita ovat oman koulun henkilökunnalta saatu tuki, muilta valmistavan opetuksen opettajilta saatu tuki sekä muilta työhön liittyviltä tahoilta saatu tuki. Tutkimuksessa halutaan selvittää, mistä valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa tukea ja millaista saatu tuki heidän mielestään on. Tutkimus on toteutettu fenomenologisella tutkimusotteella, jonka avulla kokemuksia pyritään kuvaamaan mahdollisimman laajasti. Tutkimuksen aineisto on analysoitu teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää hyödyntäen. Teoriaosiossa avataan tutkimuksen kannalta oleellisia ja tärkeitä käsitteitä, jotta kokonaisuus olisi lukijalle mahdollisimman selkeä ja tukisi tutkimustulosten ymmärtämistä.

Tutkimukseen osallistujat ovat perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajia, jotka opettavat maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Valmistavan opetuksen päämääränä on kehittää oppilaiden suomen kielen taitoa sekä valmiuksia esi- tai perusopetusta varten (Opetushallitus, 2017a, 3). Valmistavan opetuksen opettajilla on merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisessa Suomeen (Virta, Räsänen & Tuittu, 2011, 159). Opettajilta myös odotetaan todella paljon opetuksensa suhteen. Opetuksen tulisi olla oppilaiden taitotasolle sopivaa sekä kokonaisvaltaista. Lisäksi opettajan tulisi ymmärtää kulttuurisia eroja ohjaten heitä samalla kohti suomalaista kulttuuria. (Matinheikki-Kokko, 1999, 40.)

Tutkimuksen tekeminen tästä aiheesta on mielenkiintoista ja tärkeää siksi, että aiempaa tutkimusta aiheesta ei juurikaan ole. Sosiaalisen tuen käsite nousi esiin useissa terveystieteen ja psykologian tieteenalan tutkimuksissa, mutta kasvatustieteissä sitä on tutkittu melko vähän. Kasvatustieteelliset tutkimukset sosiaalisesta tuesta kuvaavat lähinnä oppilaiden tai yleisesti lasten ja nuorten kokemuksia sosiaalisesta tuesta, mutta opettajien kokemuksista kertovia tutkimuksia oli hyvin niukasti. Tasdanin ja Yalcinin (2010) tutkimus alakoulun opettajien saadusta sosiaalisesta tuesta ja sen yhteydestä organisaation luottamustasoon oli lähimpänä tämän pro gradu –tutkielman aihetta. Lisäksi tässä tutkimuksessa on hyödynnetty muun muassa hoitotieteen ja psykologian tutkimuksia sosiaaliseen tukeen liittyen. Esimeriksi Kukkuraisten (2006) tutkimus käsittelee sosiaalisen tuen vaikutusta potilaan paranemisprosessissa (Kukkurainen, 2006). Stice, Ragan ja Randall (2004) sekä Chu, Saucier ja Hafner (2010) ovat tehneet tutkimusta psykologian tieteenalan näkökulmasta. Stice ym. (2004) käsittelivät tutkimuksessaan sosiaalisen tuen vaikutusta masennukseen ja Chu ym. (2010) tutkivat sosiaalisen tuen ja hyvinvoinnin suhdetta lapsilla ja nuorilla. Metsämuuronen (2006) toteaa, että kasvatustieteellinen ja hoitotieteellinen tutkimus ovat molemmat ihmistieteitä, jonka vuoksi on perusteltua hyödyntää myös hoitotieteen tutkimuksia. Yhteistyö eri tieteenalojen välillä voi johtaa parempaan tutkimustulokseen. (Metsämuuronen, 2006a, 19.)

Opettajien kokemuksia sosiaalisesta tuesta olisi kasvatustieteessä tärkeä tutkia lisää, koska sillä nähdään olevan vaikutusta työntekijän terveyteen (Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Virtanen, 2002, 44). Opettajan hyvinvointi ja opettajien väliset suhteet heijastuvat myös opetuksen laatuun ja oppilaiden hyvinvointiin sekä kouluviihtyvyyteen (Onnismäki, 2010, 25). Toivomme, että tutkimuksesta olisi hyötyä yleisesti kasvatusalalla ja erityisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien työssä. Toivomme myös, että tämä tutkimus avaisi uusia näkökulmia

opetustoimen johdolle ja koko henkilökunnalle sekä muille yhteistyötahoille perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien työstä ja sen vaativuudesta.

Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen, sillä edellisen vuoden aikana oleskelulupaa Suomessa elämiseen on hakenut lähes 66 000 ulkomaan kansalaista. Hakijoista suurin osa on aikuisia, mutta yli kolmasosa 0-17 -vuotiaita lapsia ja nuoria. Suurin osa oleskeluluvan hakijoista oli lähtöisin Venäjältä ja seuraavaksi eniten hakijoita oli Irakista, Intiasta, Kiinasta ja Ukrainasta. (Maahanmuuttovirasto, 2019.) Maahanmuuttajien määrä on kasvava ja sen myötä myös perusopetukseen valmistavan opetuksen tarve kasvaa ja valmistavan opetuksen opettajien työ-
määrä lisääntyy.

2 Perusopetukseen valmistava opetus

Opetushallitus hyväksyi vuonna 2009 maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, jota on muokattu vuonna 2015 (Opetushallitus, 2009a, 2; Opetushallitus, 2015, 3). Pysyvästi Suomessa asuvalla oppivelvollisuusikäisellä maahanmuuttajataustaisella lapsella tai nuorella on oikeus peruskoulutukseen yhtä lailla kuin suomalaisilla lapsilla ja nuorilla (Opetushallitus, 2017b). Perusopetukseen valmistava opetus on suunnattu maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole riittävä esi- tai perusopetuksessa opiskeluun (Opetushallitus, 2017a, 3). Valmistavan opetuksen päätavoitteena on edistää maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Lähtökohtana kotoutumisessa on kehittää oppilaan suomen kielen taito sellaiseksi, että oppilas pystyy tulevaisuudessa integroitumaan perusopetukseen ja opiskelemaan siellä sekä myöhemmin jatko-opinnoissa tasavertaisena oppilaana. (Päivärinta, 2010a, 16; Nissilä, 2010b, 62.)

Suomessa muuttoliikettä on tapahtunut jo vuosisatojen ajan, mutta nykyisen mukainen turvapaikanhakijoiden vastaanotto sekä monikulttuuristuminen on alkanut vasta 1990-luvulla (Korpela, 2010, 41). Vuonna 1999 hyväksytty laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamisesta on ollut keskeinen tekijä Suomen monikulttuuristumisessa. Lain tavoitteena on edistää maahanmuuttajataustaisten Suomeen kotoutumista, valinnan vapautta sekä tasa-arvoa. (Laki maahanmuuttajien kotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta, 1999.) Vuonna 2010 astui voimaan laki kotoutumisen edistämisestä. Tämän tarkoituksena on edistää kotoutumista sekä maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua yhteiskunnan toimintaan Suomessa. (Laki kotoutumisen edistämisestä, 2010). Näissä laeissa määrätään sellaiset yhteiskunnan toimenpiteet, joiden avulla maahanmuuttaja saa tarvittavat taidot ja tiedot toimiakseen tasavertaisena asukkaana yhteiskunnassamme. Lasten ja nuorten kannalta se tarkoittaa mahdollisuutta koulutukseen, jonka avulla he aikuistuttuaan ovat samalla viivalla kansasuomalaisten kanssa. (Korpela, 2010, 44.) Perusopetuslaissa on määrätty maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta (Perusopetuslaki, 1998).

Tekstin selkeyttämisen ja luetun ymmärrettävyyden vuoksi perusopetukseen valmistavasta opetuksesta ja perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajista on tässä tutkimuksessa välillä käytetty pelkästään käsitteitä valmistava opetus ja valmistavan opetuksen opettaja.

2.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen toimintatavat

Perusopetukseen valmistavaa opetusta varten opetuksen järjestäjät laativat ja hyväksyvät koulukohtaisen opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtana ovat perusopetuslaki, perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelma sekä yleiset opetukseen liittyvät valtakunnalliset tavoitteet. Opetussuunnitelmaan kuvataan koulun toimintakulttuuri, perusopetukseen valmistavan opetuksen sisältö ja tavoitteet, opinto-ohjelman periaatteet, yhteistyö oppilashuollon kanssa, oppimisen tuki ja ohjaustoiminta sekä suunnitelma kasvatuskeskusteluista. (Opetushallitus, 2015, 5.)

Jokaiselle valmistavan opetuksen oppilaalle suunnitellaan oma opinto-ohjelma, sillä valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää ei ole. Opinto-ohjelmaan kirjataan opiskeltavat oppiaineet ja niiden sisällöt, oppimäärät sekä tavoitteet. (Opetushallitus, 2017a, 3; Päivärinta, 2010e, 29.) Opetus järjestetään aina oppilaan taitotaso ja ikäkausi huomioiden (Nissilä, 2010a, 12). Opinto-ohjelmaan merkitään myös tiedot oppilaan aiemmasta kouluhistoriasta ja niiden vastavuus suomalaisen opetuksen tavoitteisiin. Mahdolliset integroinnit perusopetuksen ryhmiin tulee myös selvittää opinto-ohjelmassa. Selkeän opinto-ohjelman myötä oppilas huoltajineen saa käsityksen siitä, mitä opetuksella tavoitellaan ja mitä taitoja oppilaan tulisi oppia. (Päivärinta, 2010e, 29.) Perustana opetuksen suunnittelulle on perusopetuksen opetussuunnitelma ja siinä esitetyt valtakunnalliset tavoitteet, joita sovelletaan valmistavaan opetukseen sopiviksi (Nissilä, 2010a, 11-12).

Valmistavan opetuksen opettajalle ei ole määritelty kelpoisuutta valtakunnallisesti. Mikä tahansa opettajakelpoisuus on siis periaatteessa riittävä, mutta usein opetuksen järjestäjä määrittelee edellytykset opettajakelpoisuuden lisäksi. (Opetushallitus, 2019) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integrointia suunnitellaan ja sen onnistumista seurataan yhdessä kaikkien oppilaan opettajien kanssa. Integrointi edistää koulu yhteisöön kuuluvuuden tunnetta sekä tukee sosiaalisen kielitaidon kehitystä. Yleensä oppilaan integrointi perusopetukseen aloitetaan taito- ja taideaineiden kautta. Näissä oppiaineissa suomen kielen taito ei ole pääosassa, vaan oppilas

pystyy osallistumaan opetukseen ottamalla mallia ja havainnoimalla muita oppilaita. (Päivärinta, 2010e, 30.) Santapukki (2009) nostaa kuitenkin esille yhden integrointiin liittyvän ongelman, joka on liian suuret ja vilkkaat ryhmät. Tällöin luokanopettaja ei pysty olemaan maahanmuuttajaoppilaan tukena niin paljon, kuin todennäköisesti tarvetta olisi. (Santapukki, 2009, 124.)

Ryhmät valmistavassa opetuksessa ovat lähes poikkeuksetta hyvin heterogeenisiä esimerkiksi oppilaiden iän, kotimaan, uskonnon ja kielitaustan osalta. Maahanmuuttajaoppilaat perheineen tulevat usein hyvin erilaisista lähtökohdista. Joillekin Suomeen muuttaminen on seurausta sotien tai vainojen alta pakenemisesta, kun taas osa voi tulla esimerkiksi töiden, opiskelun tai perheen perustamisen myötä. Kotoutuminen on aina aikaa vievä prosessi, mutta lapsilla se on kuitenkin yleensä aikuisia huomattavasti nopeampaa. Tähän myös koulunkäynnillä ja etenkin valmistavalla opetuksella on suuri merkitys. Tutkimusten mukaan yksi tärkeimmistä sopeutumisen edellytyksistä on lämmin ja vastaanottavainen suhtautuminen maahanmuuttajiin sekä hyväksytyksi tulemisen tunne. Nämä ovat sellaisia asioita, joihin valmistavassa opetuksessa kiinnitetään erityishuomiota. (Korpela, 2010, 41.) Oppilaita voi tulla luokkaan myös ripotellen ympäri lukuvuoden ajan ja samoin osa oppilaista voi integroitua perusopetuksen luokalle kesken lukuvuoden. (Ikonen, 2010, 101.) Opetushallituksen (2017a) mukaan ryhmäkoon olisi hyvä olla noin 8-10 oppilaan suuruinen (Opetushallitus, 2017a, 4).

Oppilaan tavoitteita miettiessä opettajan tulee ottaa huomioon oppilaan taustat, kuten aiempi kouluhistoria ja selvittää oppilaan taitotaso sekä vahvuudet eri oppiaineissa. Oppilaiden kouluhistoriassa voi olla huomattavia eroja. Osa on käynyt kotimaassaan koulua jo usean vuoden ajan ja osa ei välttämättä ollenkaan. Myös kotimaassaan koulua käyneiden opinnoissa voi olla eroja suomalaisiin oppiaineisiin ja opetusmenetelmiin verrattuna. (Päivärinta, 2010d, 27.) Jotkut oppiaineista voivat olla täysin uusia ja silloin oppilas tulee perehdyttää niihin taitotasoa vastaavilla menetelmillä hyödyntäen apuna oppilaan omaa äidinkieltä (Päivärinta, 2010b, 18). Eriyttäminen on näin heterogeenisessä ryhmässä kasvamisen ja oppimisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Oppilaat voivat olla taitotasoltaan niin eri vaiheissa, että täysin yhteisten oppimateriaalien käyttäminen on lähes mahdotonta. Oppilaantuntemus nousee tässä kohtaa tärkeäksi ja sen vuoksi opettajan tulee perehtyä jokaiseen oppilaaseen mahdollisimman hyvin. Aito kiinnostus oppilasta kohtaan lisää myös turvallisuuden- ja luottamuksen tunnetta, mitkä ovatkin tärkeimpiä oppimisen perusedellytyksiä. (Ikonen, 2010, 101.)

Vaikka pääpaino valmistavassa opetuksessa on suomen kielen opiskelussa, äärimmäisen tärkeää on myös huomioida oppilaan oman äidinkielen tukeminen ja käyttää sitä hyödyksi esimerkiksi uusien käsitteiden selittämisessä ja sisältöjen omaksumisen tukena. (Opetushallitus, 2017a, 6; Päivärinta, 2010c, 25). Useat tutkimukset vahvistavat, että lapsen hyvä äidinkielen taito on pohjana ajattelutaitojen ja muiden kielten oppimiselle (Korpela, 2010, 45). Oppilaalla tulee olla oikeus oman kulttuurin ja äidinkielen ylläpitämiseen, sillä sen merkitys oppilaan identiteetin muodostumiseen on suuri. Oppilaat voivat käyttää esimerkiksi Internetin sanakirjoja tai muuta sopivaa materiaalia hyödyksi oppimisen tukena. (Ojutkangas, 2010, 81.)

Valmistavan opetuksen pääpaino on alkeiskielitaidon ja kommunikaatiotaitojen opettamisessa. Sen opetteluun käytetään perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyviä oppimäärän tavoitteita soveltuvien osien. Suomen kielen opettelu aloitetaan perussanastosta, johon liittyy muun muassa aakkoset, numerot, tervehdykset, kotiin ja perheeseen, tunteisiin sekä esimerkiksi ruokailuun liittyvä sanasto. Keskeistä on myös oikeanlaisen ääntämisen sekä lukemisen harjoittelu. Ääntämisessä ja lukemisessa huomiota kiinnitetään tavujen rakentumiseen, josta pikkuhiljaa edetään sana-, lause- ja tekstitasoon. Kirjoittamisessa tärkeää on isojen ja pienten kirjainten opettelu sekä lyhyiden ja pitkien vokaalien ja kaksoiskonsonanttien harjoittelu. (Opetushallitus, 2017a, 6; Nissilä, 2010b, 63.)

3 Sosiaalisen tuen näkökulmat

Tässä osiossa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, mitä sosiaalisen tuen käsite tarkoittaa. Sosiaalisen tuen käsitteessä on kyse siitä, millaisia suhteita yksilö luo yhteisöihin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Sosiaalista tukea pidetään ihmisen voimavarana, mikä takaa yksilön tarpeiden tyydyttämisen. Sosiaalisen tuen nähdään olevan tilannesidonnaista ja sen määrä ja laatu vaihtelee yksilön elämän aikana. Tuen saatavuus on riippuvainen sosiaalisista suhteista ja käsitteeseen liittyy vahvasti sitoutuminen erilaisiin ryhmiin ja verkostoihin, ja niissä yksilön kokema yhteenkuuluvuuden tunne. Yksilön on mahdollista saada sosiaalista tukea sellaisissa verkostoissa, joissa vallitsee luottamuksellisuus, vastavuoroisuus ja hyväksyntä. (Kukkurainen, 2006, 38–39.) Cohen ja Syme (1985) ovat määritelleet sosiaalisen tuen tarkoittavan sosiaalista ja psykologista tukea, joka saadaan yksilön ympäristöstä. Heidän mukaansa sosiaalinen tuki on muiden tarjoamia resursseja, yksilöiden käyttäytymismalleja, sosiaalista kognitioita ja arvoja. (Cohen & Syme, 1985, 4.) Kukkurainen (2006) on kuvannut sosiaalisen tuen tarkoittavan sitä, että ihminen kokee, että hänestä välitetään ja hänestä pidetään huolta. Se tarkoittaa myös kokemuksia siitä, että ihminen on arvokas ja häntä kunnioitetaan. Yksilön on tärkeää tuntea kuuluvansa tiettyyn joukkoon, jossa yksilöiden välillä on vastavuoroista sitoutumista. Sosiaalisen tuen nähdään olevan mahdollisuus saada tietoa ja ohjausta sekä konkreettista apua ja tukea. (Kukkurainen, 2006, 40)

Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ja Rebus (2005) ovat määrittäneet sosiaalisen tuen tarkoittavan yksilön kokemusta siitä, että hänestä huolehditaan ja häntä arvostetaan hänen erilaisissa sosiaalisissa verkostoissaan (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005, 692). Vahteran ja Pentin (1995) mukaan sosiaalinen verkosto tarkoittaa yleisesti yksilön elämässä olevien ihmissuhteiden määrää. Sosiaalisen tuen vastaanottaminen ja sen antaminen riippuu tämän verkoston rakenteesta ja tukea antavan sekä vastaanottavan henkilön välisestä suhteesta. On myös havaittu, että sosiaalisesti lahjakkaat ja laajat sosiaaliset verkostot omaavat yksilöt ovat myös itse aktiivisimpia hakemaan sosiaalista tukea. (Vahtera & Pentti, 1995, 9, 112.)

Sosiaalisen tuen määrittelyssä erotellaan tuen antajan ja tuen vastaanottajan roolit. Sosiaalisen tuen edellytyksenä on se, että tuen saaja on valmis ottamaan tuen vastaan vapaaehtoisesti sekä

se, että tuen antaja huomaa ja tunnistaa tuen tarpeen. Ihmisellä voi olla vaarana jäädä ilman sosiaalista tukea, jos hän stressitilanteen aikana vetäytyy tai välttelee ihmiskontakteja. Tuen saatavuuteen liittyy siis tuen antajan ja vastaanottajan välinen suhde, sosiaalinen ilmapiiri sekä tuen vastavuoroisuus. Sosiaalisen tuen antajan tulee ansaita luottamus sekä olla uskottava ja suhtautua myönteisesti tuen vastaanottajaan. (Kukkurainen, 2006, 38–39.) Mielenkiintoista on, että sosiaaliseen tukeen liittyvät tutkimukset osoittavat, että itseasiassa yksilön vastaanottama tuki ei välttämättä ole yhtä hyödyllinen kuin yksilön ymmärrys siitä, että tukea on saatavilla (Chu ym., 2010, 628). Syynä tähän on esimerkiksi se, että tarjottu tuki ei välttämättä ole sitä, mitä olisi tarvittu ja joskus se voidaan tuntea jopa tunkeilevana. Tuen vastaanottaminen voi joissain tapauksissa myös heikentää yksilön itsetuntoa, kun puolestaan tieto siitä, että sosiaalista tukea on saatavilla voi itsessään lohduttaa ja tuoda turvaa yksilölle. (Taylor, Sherman, Kim, Jarcho, Takagi & Dunagan 2004, 355.) Sosiaaliseen tukeen vaikuttaa suurissa määrin myös yksilön persoonallisuus. Jos ihminen kokee sosiaalisen tuen huonona asiana, on syynä usein henkilön huono itsetunto, ahdistuneisuus ja sosiaalinen kyvyttömyys. (Vahtera & Soini, 1994, 24–25.) Huonoksi koettu sosiaalinen tuki voi johtua myös siitä, ettei yksilö osaa ilmaista tuen tarpeitaan eikä ole itse kykeneväinen hankkimaan tukea (Vahtera & Pentti, 1995, 10). Joskus ongelmaksi nousee avun pyytämisen vaikeus ihmisen kokiessa sen noloksi ja itsetuntoa heikentäväksi tilanteeksi. Hankalan tilanteesta tekee se, että tällaiset ihmiset yleensä tarvitsisivat tukea eniten, mutta saavat sitä vähiten. (Vahtera & Soini, 1994, 24–25.)

Sosiaalisen tuen laatu ja määrä voi vaihdella eri konteksteissa (Kukkurainen, 2006, 40). Esimerkiksi työpaikalla työntekijöiden saama sosiaalinen tuki ja luottamuksellinen ilmapiiri vaikuttavat merkittävästi työntekijöiden välisiin suhteisiin ja sitä kautta koko työpaikan toimintaan. Työpaikan luottamuksellinen ilmapiiri on keskinäistä kunnioitusta ja kohteliaisuutta. Luottamus ei synny heti, vaan se saavutetaan vähitellen johdonmukaisen positiivisen käyttäytymisen seurauksena. (Tasdan & Yalcin, 2010, 2609.) Sosiaalisen tuen nähdään olevan tehokainta, kun se tapahtuu sellaisessa yhteisessä ympäristössä, missä kaikkien tarpeet otetaan huomioon. Samoin sosiaalisen tuen laatuun vaikuttaa se, onko tuen antajilla ja sen vastaanottajilla sama päämäärä. (Kukkurainen, 2006, 40.)

Vahtera ja Pentti (1995) ovat tarkastelleet sosiaalisen tuen ja sosiaalisten verkostojen vaikutusta työn hallintaan ja minäpystyvyyden tunteeseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että työn hallinta edistää sosiaalisia taitoja ja sosiaalisten verkostojen ylläpitämistä työpaikalla, mikä puolestaan

korreloi positiivisesti sosiaalisen tuen saamista. (Vahtera & Pentti, 1995, 109.) Kasvatustieteissä sosiaalisen tuen tutkiminen on tärkeää, koska opetustyö perustuu täysin ihmissuhteisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin opettajien ollessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden, heidän perheiden ja työtovereidensa kanssa. (Fiorilli, Albanese, Gabola & Pepe, 2017, 128.) Silvennoisen (2004) mukaan työyhteisöissä työntekijät kaipaavat autonomian tunnetta, mutta ovat kuitenkin riippuvaisia toisistaan. He tarvitsevat toisiltaan tukea ja apua, jotta tavoitteiden saavuttaminen olisi helpompaa. Toisten työntekijöiden ammattitaidon arvostaminen, toisen työtä kohtaan osoitettu kiinnostus, tietojen vastavuoroinen vaihtaminen sekä mahdollisen avun, tuen ja neuvojen antaminen ovat sosiaalisen tuen merkkejä. Myös kiitoksen ja myönteisen palautteen antaminen sekä haastavan tilanteen arviointi ja siihen annettu tuki kuuluvat sosiaaliseen tukeen. (Silvennoinen, 2004, 64.)

Sosiaalista tukea on myös tutkittu eri sukupuolten ja ikäluokkien näkökulmasta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoret hakeutuvat tilanteisiin, joissa saavat sosiaalista tukea iäkkäämpiä henkilöitä herkemmin. Nuoret myös saavat iäkkäitä työntekijöitä enemmän tukea työtovereiltaan. (Vahtera & Pentti 1995, 62.) Sosiaalisella tuella on nähty olevan yhteys parempaan emotionaaliseen terveyteen ja tulevaisuuden näkymiin etenkin vanhemmilla ihmisillä (Moser, Stuck, Silliman, Ganz & Clough-Gorra, 2012, 1107). Sosiaalisen tuen vaikutuksessa on nähty olevan ero miesten ja naisten kohdalla. Fyysisen terveyden ja sosiaalisen tuen välinen yhteys on heikompi naisilla kuin miehillä. Toisaalta taas sosiaalisen tuen vaikutus henkiseen terveyteen on naisilla vahvempi kuin miehillä. (Kukkurainen, 2006, 39.) Lisäksi ero naisten ja miesten välillä näkyi siinä, että naiset ovat selvästi aktiivisempia hakemaan tukea. Naiset kokevat saadun tuen olevan enemmän henkistä ja miehet puolestaan kokevat saavansa tukea käytännön asioihin. (Vahtera & Pentti 1995, 62.)

3.1 Sosiaalisen tuen vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin

Sosiaalisten suhteiden terveysvaikutuksia on tutkittu kasvavissa määrin jo vuosikymmenten ajan (Vahtera & Soini, 1994, 24). Sosiaalisella tuella nähdään olevan suoria vaikutuksia ihmisen henkiseen ja fyysiseen terveyteen. Sosiaalisten suhteiden laatu ja määrä vaikuttavat yksilön elinikään ja terveydentilaan. (Kukkurainen, 2006, 39) Sosiaalinen tuki voidaan määritellä stressiä ehkäiseväksi ja terveyttä edistäväksi tekijäksi, joka on riippuvainen ihmisen sosiaalisista suhteista. (Vahtera & Soini, 1994, 24.)

Useat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että yksilön sosiaalisilla tukiverkostoilla on merkittävä rooli hyvinvoinnin edistäjänä sekä psykologisten ongelmien hallinnassa (Uludag & Yaratan, 2013, 98; Dzulkifli & Yasin, 2010, 110; Julkunen, 2008, 243). Sosiaalisista verkostoista saatu sosiaalinen tuki on useiden tutkimusten mukaan yksi tärkeimmistä stressiä ehkäisevistä tekijöistä (Camara, Bacigalupe & Padilla, 2017, 124; Dzulkifli & Yasin, 2010, 110; Taylor, Sherman, Kim, Jarcho, Takagi & Dunagan, 2004, 354). On myös todettu, että koetun sosiaalisen tuen määrä liittyy selkeästi yksilön hyvinvoinnin parantumiseen vähentäen psyykkistä ahdistusta. (Miloseva, Vukosavljevic-Gvozden, Richter, Milosev & Niklewski, 2017, 237) Sosiaalista tukea onkin toisinaan kuvattu puskurina, joka auttaa yksilöä työntämään hänen elämässään vaikuttavia stressitekijöitä pois. Se edistää psykologista hyvinvointia lieventäen ahdistuksen sekä ärtyneisyyden tunteita. Se suojelee elämän aikana vastaantulevissa kriiseissä, kuten menetyksissä, sairauksissa ja muussa suurta painetta aiheuttavissa tilanteissa. (Vahtera & Pentti, 1995, 11; Dzulkifli & Yasin, 2010, 110-111; Miloseva ym., 2017, 237.)

On huomattu, että sosiaalisen tuen ominaisuudet ja laatu ovat keskeisiä tekijöitä yksilön sopeutumisen kannalta ja laatu onkin koettu tuen määrää tärkeämmäksi. Sosiaalinen tuki voi olla joko yksilön aitoja kokemuksia saadusta tuesta tai pelkästään tunne siitä, että tukea on saatavilla. Molempien uskotaan ehkäisevän stressitekijöitä ja edistävän hyvinvointia. (Dzulkifli & Yasin, 2010, 111.) Sosiaalinen tuki nähdään voimavarana, joka on lähes välttämätöntä työn vaatimuksista ja paineesta selviytymiseen. Se vaikuttaa myös ryhmässä toimimiseen ja sosiaalistumiseen. (Vahtera & Soini, 1994, 27.)

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että saatu sosiaalinen tuki vähentää tuen vastaanottajan henkilökohtaisia epävarmuustekijöitä. Tuen saanti auttaa vastaanottajaa kehittämään itseään, näkemään erilaisia realistisia vaihtoehtoja toiminnalleen ja huomaamaan, että apua on saatavilla, oli tilanne mikä hyvänsä. Nämä kaikki edesauttavat henkilön kykyä selviytyä haastavista tilanteista. (Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000, 206.) Tasdan & Yalcin (2010) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että sosiaalinen tuki organisaation sisällä vaikuttaa myönteisesti organisaation jäsenten käyttäytymiseen ja osallistumiseen. Lisäksi sen on huomattu vähentävän poissaoloja ja työn lopettamista. (Tasdan & Yalcin, 2010, 2610.)

Sosiaalinen tuki on tärkeässä osassa yksilön elämässä ja sen puute voi aiheuttaa monenlaisia ongelmia. Vähäiset kokemukset sosiaalisesta tuesta johtavat usein psykologisiin ongelmiin.

(Dzulkifli & Yasin, 2010, 111.) Useat tutkimukset osoittavat, että korkeat depressiotasot liittyvät alhaiseksi koettuun sosiaaliseen tukeen. (Miloseva ym., 2017, 237). Puutteet saadussa sosiaalisessa tuessa kasvattavat esimerkiksi mahdollisuutta sairastua masennukseen. Sosiaalisen tuen puuttuessa yksilö ei saa arvostuksen ja hyväksynnän kokemuksia sosiaalisista verkostoistaan. Tämä heikentää yksilön itsetuntoa ja luottamusta sekä kunnioitusta itseään kohtaan. Nämä tekijät voivat aiheuttaa ahdistuneisuutta ja ongelmia sosiaalisissa tilanteissa. (Stice ym., 2004, 155; Dzulkifli & Yasin, 2010, 111.)

3.2 Sosiaalisen tuen vaikutus työhyvinvointiin

Työhyvinvointiin liittyy kolme osa-aluetta, jotka ovat sosiaalinen, psyykkinen ja fyysinen työhyvinvointi. Sosiaalinen työhyvinvointi tarkoittaa mahdollisuutta sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin muiden työntekijöiden kanssa. Tällöin työyhteisön jäsenet tulevat hyvin toimeen keskenään ja pystyvät keskustelemaan vapautuneesti. Työyhteisön jäsenten välille voi myös syntyä henkilökohtaisia ystävyssuhteita, jotka edistävät osaltaan myös työhyvinvointia. Psyykkinen työhyvinvointi pitää sisällään työilmapiirin merkityksen sekä työn stressaavuuden ja paineen merkityksen. Psyykkisessä työhyvinvoinnissa korostuu yksilön työn mielekkyys. Fyysiseen työhyvinvointiin sisältyy esimerkiksi fyysiset olosuhteet, työergonomia ja työvälineet. Työhyvinvoinnin käsite tulee ymmärtää kokonaisvaltaisena, sillä nämä kolme osa-aluetta ovat kaikki liitoksissa toisiinsa, eikä niitä voi nähdä toisistaan irrallisina osuuksina. Jos yksilö kokee puutteita jossain työhyvinvoinnin osa-alueessa, heijastuu se helposti myös toisiin alueisiin. (Virolainen, 2012, 11–18.)

Työhyvinvoinnin edistäminen ei ole pelkästään työpaikan vastuulla, vaan siihen liittyy myös yhteiskunnan ja yksilön toiminta. Säättämällä lakeja ja tukitoimia yhteiskunta luo puitteita työpaikkojen syntymiselle ja siellä työkyvyn ylläpitämiselle ja työnteon kannattavuudelle. Työpaikkojen tehtävänä on huolehtia turvallisuudesta, noudattaa lainsäätöä ja muodostaa sellainen työilmapiiri, jossa jokaisen työntekijän on hyvä olla. Yksilön vastuulle jää huomioida oma toiminta muiden työyhteisön jäsenten kanssa sekä ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen. Lisäksi yksilön elämäntilanne ja yleinen asenne elämään vaikuttaa työhyvinvointiin. (Virolainen, 2012, 12.)

Kasvatustieteessä on tutkittu opettajien kokemuksia saadun sosiaalisen tuen vaikutuksesta työviihtyvyyteen, stressiin ja suorituskyykyyn. On huomattu, että positiiviset kokemukset saadusta

sosiaalisesta tuesta ja työpaikan oikeudenmukaisuus sekä luottamus työntekijöihin lisäävät luottamusta ja halua kehittyä työssä. (Tasdan & Yalcin, 2010, 2612.) Työssä viihtyminen ja sitä kautta työhyvinvointi mahdollistuu, kun työntekijä kokee työssään innostuneisuutta ja sitoutuneisuutta sekä mielihyvää ja tyytyväisyyden tunteita. Puolestaan liika työn kuormittavuus ja ahdistavuus, kyllästyneisyys sekä työhön liittyvä jännittyneisyys ja mielipaha heikentävät työssä viihtymistä. (Virolainen, 2012, 14.)

Opettajien hyvinvointi näkyy työhön panostuksessa sekä oman ammattitaidon ja koko koulu-yhteisön kehittämisessä. Se heijastuu myös työhön kiinnittymiseen, jolla tiivistetysti tarkoitetaan opettajan kokemaa ammatillista pätevyyttä, työhön sitoutumista ja energisyyttä. Nämä piirteet edesauttavat opettajan kokemuksia työnsä merkityksellisyydestä lisäten työhön sitoutuneisuutta ehkäisten samalla uupumusta ja työhön kyllästymistä. (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2013, 133.) Sosiaalista tukea antavat sosiaaliset verkostot ovat tärkeässä roolissa opettajien hyvinvoinnin edistämässä (Fiorilli ym., 2017, 128). Hyvinvointi näkyy ulospäin onnellisuutena ja positiivisena elämänasenteena (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, 7).

Työpaikalta saadulla sosiaalisella tuella on suuri rooli liittyen työn hallintaan ja työntekijän terveyteen (Vahtera & Soini, 1994, 27). Sosiaalisella tuella on yhteyksiä myös työkykyyn. Sosiaalinen tuki voi edistää yksilön työkykyä ja sen puutteellinen ilmentyminen voi taas heikentää työkykyä. Työssä käyvillä ihmisillä tuen merkitys näkyy työterveyden ylläpitäjänä. Sosiaalisen tuen tärkeänä kulmakivenä pidetään sosiaalista verkostoa ja aiempien tutkimusten mukaan sosiaalisten suhteiden rappeutuminen voi johtua työkyvyn heikentymiseen sekä työkyvyttömyyteen. Sosiaalisen tuen puutteellisuus voi näkyä myös haluttomuutena mennä töihin. Pensolan ja Järvikosken (2006) tutkimuksessa ne yksilöt, jotka kokivat tarvittaessa saavansa apua, arvioivat oman työkykynsä paremmaksi, kuin ne yksilöt, jotka eivät saa tukea. (Pensola & Järvikoski, 2006, 190.)

3.3 Sosiaalisen tuen osa-alueet

Sosiaalisen tuen osa-alueita on eri tutkimuksissa ja eri aikakausina eritelty hieman eri tavoin. Cohen ja Wills (1985) jakavat sosiaalisen tuen emotionaalisen tukeen sekä informatiivisen tukeen (Cohen & Wills, 1985, 313). House (1981) ja Tardy (1985) ovat omissa tutkimuksissaan kuvailleet, että sosiaalinen tuki muodostuu eri lähteistä, joita ovat emotionaalinen, instrumentaalinen, informatiivinen ja arviointi tuki (Tardy, 1985, 189; House, 1981, 25). Housen (1981)

Tardyn (1985) jaottelu on hyvin yleinen ja esimerkiksi sosiaalista tukea paljon tutkineet Demaray yms. (2005) käyttävät samaa sosiaalisen tuen jaottelua (Demaray ym., 2005, 692).

Arviointi tuki on otettu osa-alueeksi lähinnä oppilaiden tai opiskelijoiden sosiaalista tukea koskeissa tutkimuksissa. Oma tutkimuksemme kohdistuu opettajien kokemaan sosiaaliseen tukeen, ja tämän vuoksi koemme, että arviointi tukea ei ole relevanttia tutkia. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tuki on rajattu Väisäsen ym. (2016) mukaan kolmeen osa-alueeseen, joita ovat emotionaalinen, instrumentaalinen ja informatiivinen tuki. (Väisänen ym., 2016, 2.) Tässä tutkimuksessa edellä mainituista osa-alueista käytetään termejä emotionaalinen tuki, tiedollinen tuki ja välineellinen tuki, jotka avataan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

3.3.1 Emotionaalinen tuki

Ensimmäinen sosiaalisen tuen osa-alueista on emotionaalinen tuki. Emotionaaliseen tukeen kuuluu empatiakyky, kuunteleminen, kunnioittaminen sekä vastavuoroinen auttaminen (Cámara ym., 2017, 124; Väisänen ym., 2016, 2). Silvennoinen (2004, 64) lisää aiemmin mainittuun vielä kannustamisen, lohduttamisen ja vastavuoroisen tunteiden jakamisen. Emotionaalinen tuki ilmenee myös toisen ihmisen seurassa rentoutumisena sekä hauskan pitämisenä (Kukkurainen, 2006, 76). Maleckin ja Demarayn (2003, 232) mukaan emotionaaliseen tukeen liittyy olennaisesti myös luottamuksen sekä rakkauden tunteita ja Tasdanin ja Yalcinin (2010, 2611) mukaan luottamus onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä ihmissuhteissa ja ihmisten käyttäytymisessä. Kukkurainen (2006) mainitsee luottamuksen myös keskusteluyhteydessä niin, että luottamuksellisesti voi puhua henkilökohtaisistakin asioista. (Kukkurainen, 2006, 76). Tardy (1985) kuvaa emotionaaliseen tukeen edellä mainittujen lisäksi vielä toisista huolehtimisen (Tardy, 1985, 189).

Emotionaalisen tuen saaminen liittyy ihmisen omaan kokemukseen, jossa hän kokee saavansa esimerkiksi arvostusta muilta ihmisiltä (Dzulkifli & Yasin, 2010, 111). Malecki ja Demaray (2003) ovat tutkimustuloksistaan nostaneet esille ymmärryksen käsitteen, josta he käyttävät esimerkkinä oppilaan kokemusta vanhempien ymmärryksestä (Malecki & Demaray, 2003, 235). Emotionaalinen tuki ei aina ole sanallista vaan näyttäytyy usein myös ihmisten ilmeissä ja eleissä (Leskinen 1987, 119).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että työpaikalta saatu emotionaalinen tuki on tärkeää työntekijöille. 1900-luvun alussa organisaatioita kuvanneet tutkimukset koskivat vielä sitä, miten työnantaja voisi hyötyä enemmän työntekijöistään. Myöhemmin 1930-luvulla tutkimukset kehittyivät ja osoittivat, että työnantajien antamalla emotionaalisella tuella on merkitystä työntekijöihin. Näiden tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että työpaikan sosiaalisen tuen tutkimus on kehittynyt laajentaen ymmärrystä siitä, miten parantaa ihmissuhteita työpaikalla ja kuinka se vaikuttaa koko organisaation toimintaan. (Tasdan & Yalcin, 2010, 2610.)

Työyhteisön kommunikointityyli antaa merkkejä siitä, saako työyhteisöstä emotionaalista tukea. Jos työntekijöillä on taipumusta vatvota niin omia kuin toisten kokemuksia julkisesti tai keskusteluilmapiiri on huumoriin piiloutunutta kiusaamista, ei tukea tarvitsevalle yksilöllä välttämättä ole rohkeutta kertoa huolistaan. Työyhteisön valtasuhteet vaikuttavat myös emotionaalisen tuen saantiin. Kaikkien työntekijöiden tulisi olla samanarvoisia, jolloin jokaisen puheenvuoroa kuunnellaan ja jokaisella on mahdollisuus omaan mielipiteeseen. (Himberg, 1996, 27, 48.) Aiempien tutkimusten perusteella emotionaalisen tuen vastaanottamiseen ja tarjoamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisön toiset opettajat ja heidän kanssaan jaetut vertaiskokemukset (Soini ym., 2013, 140).

Emotionaalinen tuki on myös koettu kaikkein hyödyllisimmäksi tuen osa-alueeksi masennusoireiden lievittäjänä (Camara ym., 2017, 124) ja Chengin (1998) tutkimustulosten mukaan tämä koskee erityisesti naisia (Cheng, 1998, 846). Ihmisellä emotionaalisen tuen tarve erityisesti kasvaa silloin, jos yksilöllä on kokemuksia ahdistuksesta (Kukkurainen, 2006, 39).

3.3.2 Tiedollinen tuki

Toinen sosiaalisen tuen osa-alue on tiedollinen tuki, josta on myös käytetty nimityksiä informatiivinen tuki, arviointituki ja kognitiivinen tuki (Cohen & Wills, 1985, 313). Kukkuraisen (2006) mukaan tiedollinen tuki on tilannesidonnaista ja hänen mukaansa se on ohjeiden antamista ja suosituksia siitä, miten kannattaisi toimia (Kukkurainen, 2006, 39, 76). Tiedollinen tuki voi myös olla neuvojen antamista, tiedon jakamista, ehdotuksia tai jonkin tilanteen uudelleenarviointia. Lisäksi tiedollinen tuki auttaa ymmärtämään ja selviytymään vaikeista tilanteista. (Cohen & Wills, 1985, 313; Vahtera & Soini, 1994, 24; Malecki & Demaray, 2003, 233.) Malecki ja Demaray (2003) käyttävät tiedollisesta tuesta esimerkkinä oppilasta, joka saa toisilta oppilailta neuvoja, kun ei itse tiedä, mitä tulisi tehdä. (Malecki & Demaray, 2003, 236).

Tiedollisen tuen on kuvattu olevan neuvoja (Tardy, 1985, 189) sekä ehdotuksia siitä, miten selviytyä henkilökohtaisista ja työympäristössä esiintyvistä ongelmista (Väisänen ym. 2016, 3). Työyhteisö, jossa keskustellaan työhön liittyvistä ongelmista, vaihdetaan avoimesti kokemuksia sekä etsitään yhdessä ratkaisuja ongelmiin, mahdollistaa tiedollisen tuen vastaanottamisen (Himberg, 1996, 48).

3.3.3 Välineellinen tuki

Kolmas sosiaalisen tuen osa-alue on erilaisista yhteisöistä ja sosiaalisista verkostoista saatu välineellinen tuki (Camara ym., 2017, 124). Välineellisestä tuesta on kirjallisuudessa käytetty myös nimityksiä instrumentaalinen tuki, aineellinen tuki ja konkreettinen tuki (Cohen & Wills, 1985, 313). Yksinkertaisimmillaan välineellinen tuki on mitä tahansa konkreettista apua (Kukkurainen, 2006, 60). Välineellisen tuen nähdään olevan enemmän tilannesidonnaista (Kukkurainen, 2006, 39) ja tarkoittavan työtehtäviä helpottavien materiaalien (Väisänen ym. 2016, 3) sekä erilaisten työvälineiden jakamista sekä rahallista tukea. (Malecki & Demaray, 2003, 232; Cohen & Wills, 1985, 313; Vahtera & Pentti, 1995, 9). Cohen ja Wills (1985, 313) lisäävät välineelliseen tukeen vielä erilaiset hyödynnettävät palvelut ja Leskisen (1987, 119) mukaan ammatillisen kehittymisen turvaaminen ja työntekijöiden tarpeista huolehtiminen ovat myös välineellistä tukea.

Välineellisellä tuella ja resurssien jakamisella on nähty olevan positiivinen vaikutus etenkin taloudellisissa ongelmissa olevien auttamiseksi. Lisäksi yksilöt, joilla on laaja ystäväpiiri vastaanottavat välineellistä tukea huomattavasti muita enemmän. Sosiaaliset verkostot ja sieltä saatu välineellinen tuki toimivatkin puskureina stressitekijöitä vastaan ja auttavat yksilöä selviytymään. (Cohen & Wills, 1985, 313, 328.) Chengin (1998) tutkimustulosten mukaan instrumentaalinen tuki oli etenkin miehillä merkittävässä roolissa masennuksen ehkäisijänä (Cheng, 1998, 846).

4 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

Tässä luvussa syvennyttään tarkemmin tutkimuksen metodologiseen taustafilosofiaan sekä tutkimusmenetelmään. Tämä on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja taustafilosofiana on käytetty fenomenologiaa. Lisäksi tässä luvussa avataan tutkimuskysymykset sekä tutkimusaineiston keräämisen eri vaiheet, tiedonkeruun menetelmä ja aineiston analyysimenetelmä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia heidän saamastaan sosiaalisesta tuesta. Tutkimuksessa kuvataan millaista sosiaalista tukea valmistavan opetuksen opettajat saavat oman koulun henkilökunnalta, toisilta valmistavan opetuksen opettajilta sekä muilta tahoilta. Tutkimuksen tavoitteena on, että tutkimustuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien ja oman koulun henkilökunnan, muiden valmistavan opetuksen opettajien sekä muiden tahojen välistä yhteistyöstä. Tämän seurauksena on myös mahdollisuus vaikuttaa perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvointiin sekä työssäjaksamiseen. Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa ovat:

1. Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa oman koulun henkilökunnalta?
2. Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa toisilta valmistavan opetuksen opettajilta?
3. Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa muilta tahoilta?

4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenologia

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen ja sen tutkimusote perustuu eksistentiaalis-fenomenologishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen, 2006b, 88). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä, eli laadullinen tutkimus on olemukseltaan prosessorientoit-

tunutta. Esimerkiksi tutkimuskysymykset, teoreettisen viitekehyksen muodostuminen ja analyysimenetelmä tarkentuvat samalla kun aineistoa kerätään ja analysoidaan. Tämä johtuu siitä, että aineistonkeruun välineenä on tutkija itse, eli inhimillinen yksilö. (Kiviniemi, 2015, 76.)

Kvalitatiivinen tutkimusote on omiaan sellaisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan luonnollisia tilanteita, johon vaikuttavia tekijöitä ei voida kontrolloida, eikä tutkimusta voi suorittaa kokeena. Kvalitatiivinen tutkimusote sopii myös silloin, kun tutkitaan yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteita eri tilanteissa. Kvalitatiivista tutkimusta käytetään usein ihmistieteissä, jolloin tutkimuksen objektina on ihminen. Mielenkiintoista ihmistieteellisessä tutkimuksessa on, että haastateltavien mielikuvat ja asenteet sekä motiivit ja pyrkimykset vaikuttavat aina tutkimustuloksiin. (Metsämuuronen, 2006a, 18.) Keskeisimmät tutkimusmenetelmät kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat havainnointi, haastattelu ja tekstianalyysi (Metsämuuronen, 2006b, 88).

Tämän tutkimuksen metodologiaksi on valittu fenomenologia. Fenomenologiassa tärkein tutkimuskohde on ihmisen subjektiivinen kokemus (Virtanen, 2006, 152). Myös tässä tutkimuksessa halutaan tutkia aitoja koettuja kokemuksia, jonka vuoksi fenomenologia koettiin sopivimmaksi metodologiaksi. Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa (Laine, 2015, 32). Kohteena fenomenologisessa tutkimuksessa on elämä maailma eli ihmisen suhde omaan elämätodellisuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 40). Lähtökohta fenomenologiassa on, että ihminen on tajunnallinen olento ja hänen toimintansa suuntautuu aina johonkin. Ihminen on siis intentionaalinen. Laine (2015) määrittää intentionaalisuuden tarkoittavan sitä, että kokemukset merkitsevät yksilöille eri asioita ja niistä huokuu yksilön kiinnostukset, pyrkimykset ja uskomukset (Laine, 2015, 30). Kun ihmisen toiminta valitsee kohteensa, hän kokee elämyksiä. Aina ihminen ei pysty tunnistamaan toimintansa kohdetta, jolloin kohde jää epäselväksi, mutta elämys on siitä huolimatta todellinen. Näin ollen kokemus on siis subjektin, toiminnan ja kohteen välinen suhde. Voidaan siis sanoa, että kokemus syntyy silloin, kun tajunnallinen ihminen osoittaa tajunnallisen toiminnan johonkin kohteeseen. Kokemus -käsitteen lisäksi tätä suhdetta voidaan kutsua myös merkityssuhteeksi. Lisäksi kokemuksesta on määritelty ihmisen ja hänen elämäntilanteensa välisenä suhteena. (Virtanen, 2006, 165.)

Laineen (2015) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa näkyy ajatus siitä, että yksilöt rakentuvat suhteessa elettyyn maailmaan samalla rakentaen maailmaa itse. Suhdetta tarkastellaan tutkittavan yksilön näkökulmasta ja sitä nimitetään ihmisen alkuperäiseksi maailmasuhteeksi.

Maailmasuhteen perusmuotoja ovat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Jokaisella ihmisellä on erilainen suhde ja perspektiivi ympärillä oleviin ja tapahtuviin asioihin. Juurikin nämä yksilölliset suhteet ja perspektiivit ovat rakentuneet yksilön eletyn elämän perusteella, johon vaikuttaa aiemmat kokemukset, tuntemukset ja käsitykset. Historian vaikutukset huomioiden yksilö suuntautuu kohti nykyhetkeä luoden uusia kokemuksia ja käsityksiä maailmasta. Ihminen on myös kulttuuriolento ja erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma. Kokemukset siis rakentuvat merkityksistä ja kokemusten tutkimisessa tutkitaan oikeastaan kokemusten merkityssisältöjä. (Laine, 2015, 30–31.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ajatellaan myös, että ihminen on yhteisöllinen, ja merkitykset, jotka vaikuttavat todellisuuteen syntyvät yhteisössä, jossa ihminen kasvaa ja kehittyy (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 40; Laine, 2015, 31).

4.3 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua eli teemahaastattelua. Tämä haastattelumalli valittiin sen vuoksi, että tutkimuksen aiheessa esiintyy selkeät teemat. Teemat olivat syntyneet aiemmin luetun teorian perusteella ja haastattelun jaottelu teemojen mukaisesti sekä haastattelukysymysten esittäminen teemakohtaisesti tuntui järkevältä ratkaisulta. Tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu on suosituin metodi kvalitatiivisen aineiston keruussa (Maddill & Gough, 2008, 256). Metodologisesti teemahaastattelussa nostetaan esiin ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioilleen antamia merkityksiä ja miten ne ovat syntyneet erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88).

Teemahaastattelu asettuu strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastoon. Teemahaastattelussa edetään valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten perusteella. Kaikkien haastateltavien kesken käydään läpi samat teemat ja aihepiirit. (Tiittula & Ruusu-vuori, 2005, 11; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.) Haastattelun aikana tulee huomioida, että aiemmin sovitut teemat käydään läpi haastateltavan kanssa, mutta kysymysten järjestys ja niiden laajuus voivat vaihdella haastateltavien välillä (Eskola, Lähti ja Vastamäki, 2018, 30). Teemojen valinta on haastateltavan päätettävissä. Teemahaastattelussa pyritään saamaan vastauksia tutkimuksen tarkoitukseen eli tutkimustehtävään. Tutkimukseen valitut teemat perustuvat teoreettiseen viitekehykseen eli aiemmin tiedettyyn tietoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88.) Tässä tapauksessa teoreettinen käsite siirretään mitattavaan muotoon eli haastatteluteemoiksi (Eskola ym., 2018, 41).

Laadullisen tutkimuksen haastattelutilanne perustuu yksilön kohtaamiseen ja kiinnostuksen kohteena ovat yksittäisen haastateltavan kokemukset, kertomukset ja näkemykset. Tutkijan tehtävänä on tulkita edellä mainitsemia asioita, eikä tavoitella yleistä, faktoja tai lainalaisuuksia. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, 89.) Haastattelijan ja haastateltavan välille tulee muodostua luottamuksellinen suhde, joka on informaation saannin edellytys. Tämän luottamussuhteen luomiseen vaikuttaa haastattelijan empaattinen ymmärrys haastateltavaa kohtaan ja tarpeeksi selkeät konkreettiset haastattelukysymykset. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 41.) Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite, joka haastattelun avulla pyritään saavuttamaan. Haastattelussa haastattelijalla on tiedon kerääjän rooli ja haastateltavalla tiedon antajan rooli. Haastattelija esittää kysymyksiä ohjaten keskustelua kohti tiettyjä teemoja, joiden avulla päästään tutkimuksen päämäärään. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 23.)

4.4 Aineiston kerääminen

Tutkimusta varten haastateltiin Pohjois-Suomen alueella työskenteleviä perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajia. Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin toukokuussa 2018. Aluksi lähestyttiin sähköpostitse peruskoulujen rehtoreita, joilta pyydettiin lupaa olla yhteydessä perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajiin (Liite 2). Rehtoreilta saatujen lupien jälkeen perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajiin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja heiltä kysyttiin mahdollista kiinnostusta tutkimukseen osallistumiseen. Sähköpostin liitteenä oli Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelulta haettu tutkimuslupa (Liite 1) sekä tämän pro gradu –tutkielman tutkimussuunnitelma, jotta opettajat saavat alustavan käsityksen siitä, mistä tutkimuksessa on kyse. Lopulta tutkimuksesta kiinnostuneita valmistavan opetuksen opettajia ilmoittautui kuusi kappaletta. Tutkimukseen osallistuvilla oli työkokemusta valmistavasta opetuksesta vaihtelevasti 7–23 vuoden ajalta.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne suoritettiin toukokuun 2018 aikana opettajien työpaikoilla. Haastattelut kestivät 30–60 minuuttia ja haastattelut nauhoitettiin. Haastattelurunko (Liite 3) sisälsi kolme teemaa ja teemojen alla oli tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Teemat olivat omalta koululta saatu sosiaalinen tuki, muilta valmistavan opetuksen opettajilta saatu sosiaalinen tuki sekä muilta tahoilta saatu sosiaalinen

tuki. Näihin teemoihin päädyttiin, jotta tutkimus olisi mahdollisimman monipuolinen ja kuvaisi kattavasti sosiaalisen tuen kokemuksia eri näkökulmista. Haastattelun alussa kysyttiin tutkimukseen osallistujan työkokemus, mutta ikää ei kysytty, koska sillä ei nähty olevan merkitystä tämän tutkimuksen kannalta.

4.5 Aineiston analyysimenetelmä

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tavoin, eli aineiston ehdoilla. Ero aineistolähtöisessä ja teoriaohjaavassa analyysissä on se, että aineistolähtöisessä käsitteet luodaan nimensä mukaisesti aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tiedetään jo etukäteen teorian pohjalta. Aiempi tieto teoreettisesta viitekehyksestä ohjaa analyysia, eli siitä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109, 133.) Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten yläluokat eli välineellinen tuki, emotionaalinen tuki ja tiedollinen tuki ovat teoriasta johdettuja sosiaalisen tuen osa-alueita. Yläluokkien alla olevat alaluokat puolestaan ovat muodostuneet aineiston perusteella.

Teoriaohjaavassa analyysissä aineistolähtöisen analyysin tavoin analyysiyksiköt otetaan tutkimusaineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109, 133.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt ovat aineistosta nousseita alkuperäisilmauksia, joista on tehty pelkistettyjä ilmauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat aineiston analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely ja viimeinen vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tämä kolmiportainen prosessi sisältää kahdeksan vaihetta, jotka ovat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulmakiviä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–123.) Nämä kahdeksan vaihetta kuvataan seuraavassa kappaleessa.

Ensimmäinen analyysin vaihe on, että haastattelunauhat kuunnellaan ja litteroidaan eli aukikirjoitetaan sana sanalta. Kun dokumentti on kirjoitetussa muodossa, luetaan se läpi useampaan kertaan ja tutustutaan sen sisältöön. Sisällöstä lähdetään etsimään niitä ilmauksia, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, ja jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Nämä ilmaukset alleviivataan ja kirjoitetaan ylös erilliselle paperille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–125.) Tätä tutkimusta tehdessä sopivia ilmauksia alleviivattiin käyttämällä eri värejä, jotta ilmausten ryhmittely aihealueittain olisi helpompaa. Ryhmittelimme värikoodein eri sosiaalisen tuen osa-

alueet, jotka oli määritelty teorian pohjalta. Tässä vaiheessa ilmaukset myös pelkistetään eli kirjoitetaan niin, että ilmauksesta ei voi tunnistaa kertojaa. Pelkistetyistä ilmauksista aletaan etsiä joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Näistä käsitteistä muodostetaan alaluokkia, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Näin tutkittava aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät liitetään yhteen yleisimpiin käsitteisiin. Luokittelu jatkuu niin, että alaluokkia ryhmitellään ja niistä muodostetaan yläluokkia. Yläluokista voidaan muodostaa vielä pääluokkia, jotka kuvaavat kiinnostuksen kohdetta tutkimuksessa eli tutkimuskysymyksiä. Pääluokista voidaan muodostaa vielä yhdistävä luokka, joka tässä tapauksessa on tutkimuksen aihe eli valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia saamastaan sosiaalisesta tuesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–125.) Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) esitetään esimerkki aineiston analysoinnista yläluokkatasolle asti.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>“Että onhan myöskin yks tämmönen työssäjaksamisen voimavara, jotka ei välttämättä koe, että he tukisivat minua työssäni on myös opiskelijat.”</i>	Valmistavan opetuksen opettaja kokee opiskelijat voimavarana työssäjaksamiseen	Muut tahot voimavarana	Muilta tahoilta saatu emotionaalinen tuki
<i>“Muilta tahoilta saatu informaatio tukee parhaimmillaan niin nuorten kuin opettajankin jaksamista.”</i>	Muilta tahoilta saatu työhön liittyvä informaatio tukee valmistavan opetuksen opettajan työssäjaksamista		
<i>”Mutta sitte myös ehkä päinvastaisesti se, että ei kunnioiteta ja arvosteta sitä meidän ammattitaitoa. Ehkä se jotenkin oli, että ne näki meidän ammattitaidon opettajina, mutta ei tavallaan sen yli millään tavalla.”</i>	Muut tahot eivät kunnioita valmistavan opetuksen opettajan työtä.	Kokemuksia arvostuksesta	
<i>”Ja tuota niin, näiden maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat, niin niillä on valtava kunnioitus suomalaista koulujärjestelmää ja opettajia kohtaan. Että kyllä sieltä sitä arvostusta tulee.”</i>	Valmistavan opetuksen opettaja saa arvostusta oppilaiden vanhemmilta.		

Taulukko 1. Esimerkki tutkimusaineiston luokittelusta ja analyysistä yläluokkatasolle asti

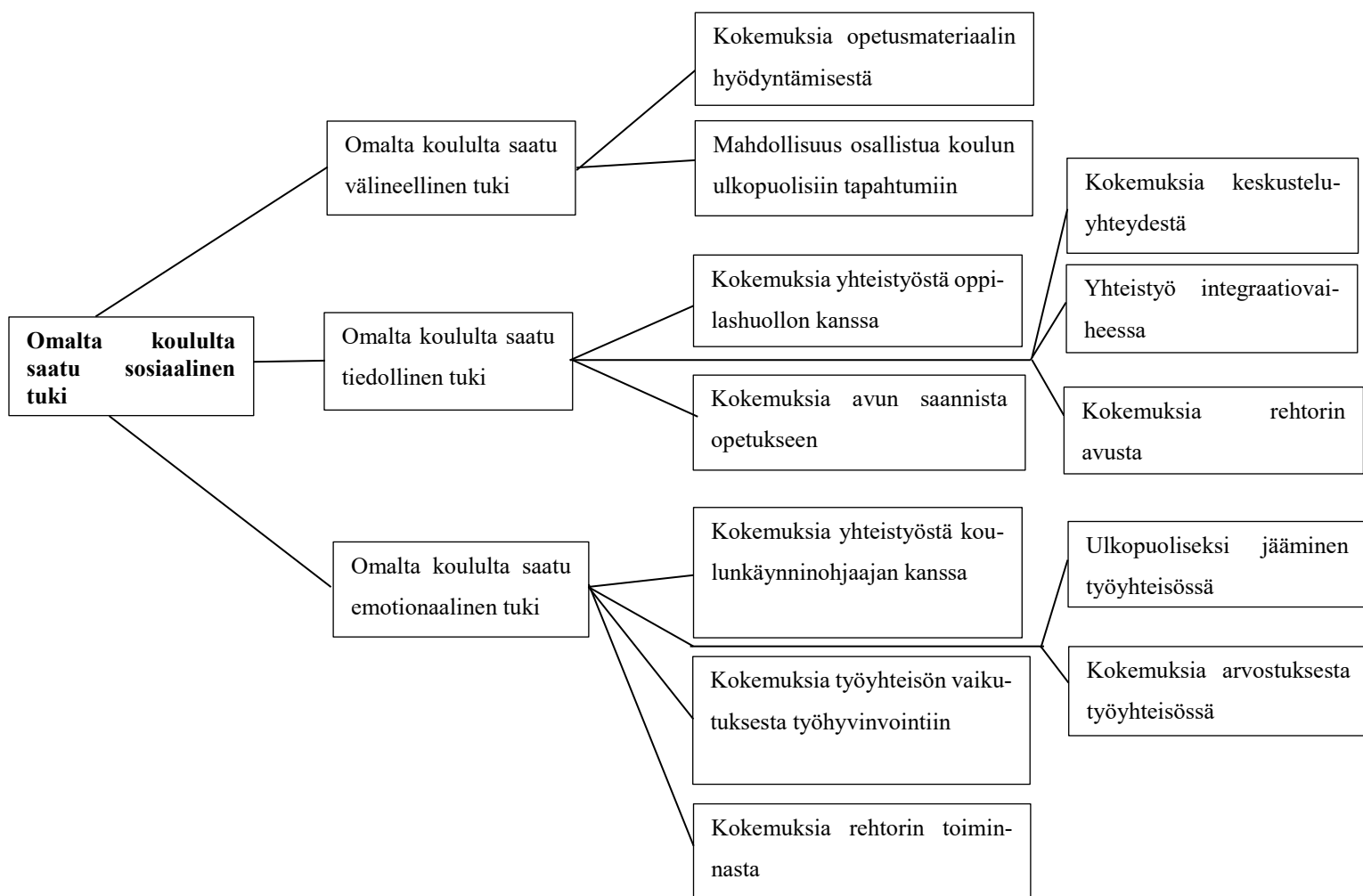
5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa avataan aineiston perusteella syntyneet tutkimustulokset. Analyysipolun mukaan aineistosta muodostui kolme pääluokkaa ja pääluokista syntyi yhdistävä luokka, joka kuvaa perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia saadusta sosiaalisesta tuesta. Pääluokkien tutkimustulokset on avattu kohdissa 5.1., 5.2., ja 5.3. ja ne vastaavat tutkimusky-symyksiin, eli millaisia kokemuksia valmistavan opetuksen opettajilla on saadusta sosiaalisesta tuesta oman koulun henkilökunnalta, muilta valmistavan opetuksen opettajilta ja muilta ta-hoilta. Jokaisen pääluokan alla tutkimustulokset on avattu yläluokka kerrallaan vastaamaan tu-loksiin sosiaalisen tuen eri osa-alueista, jotka ovat välineellinen tuki, emotionaalinen tuki ja tiedollinen tuki. Alaluokat ovat avattu tekstin sisäisin alleviivauksin yläluokkien alle. Jokaisesta alaluokasta on nostettu esiin esimerkkejä aiheeseen liittyvistä alkuperäisilmauksista. Tutkimus-tulokset liitetään teoriaan luvussa 6.

Aineiston analysoinnissa on käytetty apuna lyhenteitä ja välimerkkejä. Tutkimukseen osallis-tuneet valmistavan opetuksen opettajat ovat nimetty lyhenteillä O1, O2, O3, O4, O5 ja O6. Alkuperäisilmausten yhteydessä on toisinaan käytetty [...] -merkintää, joka tarkoittaa ilmauk-sen keskeltä poistettua merkityksetöntä osaa tekstistä. Ilmauksien alussa esiintyy myös ... -merkintä, joka tarkoittaa sitä, että lainauksen alusta on jätetty osa tekstistä pois. Sulkumerkkien sisään on joissain kohdissa lisätty asiayhteyteen liittyvä käsite selkeyttämään alkuperäisilmaus-ten ymmärtämistä. Esimerkiksi “...yleisesti ottaen ei tällä hetkellä ole. (luottamuksellinen il-mapiiri) Että monenlaista soppaa kiehuu siellä ja täällä.”.

5.1 Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat koke-vat saavansa oman koulun henkilökunnalta?

Aineiston analyysin perusteella yhdeksi pääluokaksi muodostui omalta koululta saatu sosiaali-nen tuki. Tämä pääluokka muodostuu kolmesta yläluokasta, jotka ovat välineellinen tuki, emo-tionaalinen tuki ja tiedollinen tuki. Välineellinen tuki muodostuu kahdesta alaluokasta, emotio-naalinen tuki viidestä alaluokasta ja tiedollinen tuki viidestä alaluokasta. Alaluokat on muodos-tettu merkityksellisistä ilmauksista, jotka avataan tarkemmin tulevissa alaluvuissa. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) esitellään tutkimustulokset alaluokista pääluokkaan.



Kuvio 1. Oman koulun henkilökunnalta saatu sosiaalinen tuki

5.1.1 Omalta koululta saatu välineellinen tuki

Tähän yläluokkaan sisältyy kaksi alaluokkaa, jotka ovat: mahdollisuus osallistua koulun ulkopuolisiin tapahtumiin ja kokemuksia opetusmateriaalin hyödyntämisestä.

Mahdollisuus osallistua koulun ulkopuolisiin tapahtumiin

Tutkimukseen osallistuneiden kokemusten perusteella valmistavan opetuksen luokat tekevät yhteisiä retkiä oman koulun perusopetuksen luokkien kanssa. Muuhun koulun ulkopuoliseen

toimintaan kuuluvat vierailut eri kohteisiin sekä erilaisissa tilaisuuksissa käyminen yhdessä oman koulun perusopetuksen luokkien kanssa.

“Enempi on ollu semmosta vaikka että me ollaan menty yhdessä sitte vaikka johonki tilaisuuteen tai yhdessä pelaamaan jotaki pesistä tai jotaki muuta. Jaaa, tai sitte ollaan käyty kattomassa jotaki ööö sähkölaitosta jonku toisen luokan kanssa.” (O1)

Kokemuksia opetusmateriaalin hyödyntämisestä

Tutkimukseen osallistuvilla oli eriäviä kokemuksia opetusmateriaalin saatavuudesta ja sen hyödyntämismahdollisuuksista työssään. Valmistavan opetuksen opettajat saavat toisilta oman koulun opettajilta valmista opetusmateriaalia, vinkkejä toimiviin, hyväksi havaittuihin opetusmateriaaleihin sekä ylimääräisiä oppikirjoja. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että perusopetuksen opettajat jakavat opetusmateriaalia mielellään ja he kokevat materiaalien jakamisen hyödylliseksi. Koulun opetusvälineet ovat lisäksi kaikkien opettajien yhteisessä käytössä. Tutkimukseen osallistujilla oli kuitenkin myös kokemuksia siitä, että he eivät saa valmista opetusmateriaalia oman koulun opettajilta ja, että valmistavan opetuksen opettajat eivät pysty hyödyntämään muilta opettajilta saatua opetusmateriaalia, sillä valmistava opetus eroaa perusopetuksesta niin paljon. Haastatteluista nousi myös kokemuksia siitä, että valmistavan opetuksen opettajat eivät koe tarpeelliseksi hyödyntää muiden opettajien tuntisuunnitelmia.

“Mutta esim semmosia vinkkejä, että täältä löytyy tämä asia opiskeluun liittyvä netistä joku juttu, että tämmösiä. Ehkä se on enempi semmoseen materiaaliin ja siihen liittyviä vinkkejä.” (O3)

“En saa, en saa, enkä oo kyllä pyytännykkään.” (O2)

5.1.2 Omalta koululta saatu emotionaalinen tuki

Tähän yläluokkaan sisältyy viisi alaluokkaa. Alaluokat ovat: kokemuksia arvostuksesta työyhteisössä, kokemuksia rehtorin toiminnasta, kokemuksia keskusteluyhteydestä, kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa, ulkopuoliseksi jääminen työyhteisössä, kokemuksia työyhteisön vaikutuksesta työhyvinvointiin.

Kokemuksia arvostuksesta työyhteisössä

Tutkimustuloksissa esiintyi ristiriitaisuuksia. Toisaalta valmistavan opetuksen opettajat kokivat, että työyhteisössä heidän työtään arvostetaan ja kunnioitetaan, mutta toisaalta eivät saa työhönsä ulkopuolista ymmärrystä ja joutuvat perustelemaan työnsä merkitystä muille koulun opettajille. Aineistosta nousseiden ilmausten mukaan valmistavan opetuksen opettajat kokivat toisinaan muiden opettajien vähättelevän heidän työtään vähäisen oppilasmäärän takia. Koulun rehtori on näyttänyt arvostuksen esittelemällä valmistavan opetuksen luokkaa mielellään koululla käyville vierailijoille. Valmistavan opetuksen oppilaista saatu positiivinen palaute muilta koulun opettajilta osoittaa myös kunnioitusta valmistavan opetuksen opettajan työtä kohtaan. Valmistavan opetuksen opettajilla on myös kokemuksia siitä, että heidän ammattitaitoaan kyseenalaistetaan esimerkiksi oppilaan kolmiportaisen tuen hakuprosessissa. Tutkimukseen osallistujat kokivat kunnioittavan ilmapiirin muodostuvan, kun koulun opettajat kuuntelevat toistensa mielipiteitä, eivätkä kyseenalaista toisten opettajien toimintaa. Toisia kunnioittavassa työyhteisössä myös uudet opettajat otetaan hyvin huomioon ja kaikki opettajat ovat tasavertaisessa asemassa. Tutkimustulosten mukaan valmistavan opetuksen opettajat kokivat, että työpaikalla on toisia arvostava, kunnioittava ja luotettava ilmapiiri, mikä ilmenee siinä, että valmistavan opetuksen opettaja voi jakaa huoliaan toisille opettajille.

*“Siis täällä on ihana se työilmapiiri siinä mielessä, että kaikki niinku taatusti kokee sen arvostuksen kollegalta. Että ei oo semmosia tilanteita, että kukaan niinkö kyseenalais-
tais sitä toisten toimintaa.” (O6)*

“Ja hän luottaa siihen mun asiantuntemukseen... Ja sitten jos meille tulee vaikka vierailijoita niin mielellään tuo myös tänne niinkö valo-luokkaan että mulla on ihan sellainen olo että hän niinku ylpeänä esittelee sitä että meillä on tämä valo-ryhmä.” (O6)

“Tänä vuonna musta on tuntunut, että oon joutunut perustelemaan nämä samat asiat uudestaan. Että miksi on valmistavaa opetusta ja miksi se ja mitä se tarkoittaa. Niin ei jaksa sitä... niin olisi pitänyt päästä yli siitä, että miksi sitä on täällä ja miksi niitä tulee tänne. Olisi pitänyt päästä jo siihen, että mitä me voidaan tehdä.” (O3)

Kokemuksia rehtorin toiminnasta

Tutkimusjoukon ilmauksista nousi eriäviä kokemuksia rehtorin toiminnasta. Valmistavan opetuksen opettajat kokivat, että koulun rehtori luottaa heidän ammattitaitoonsa ja häneltä saa täyden tuen työhön, mikä edistää valmistavan opetuksen opettajien itsevarmuutta. He kokivat, että

rehtori on perehtynyt valmistavaan opetukseen ja käynyt myös seuraamassa oppitunteja luokassa, mikä kertoo mielenkiinnosta valmistavaa opetusta kohtaan. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että rehtori on asiantuntevainen ja ymmärtäväinen ihminen ja hänen kanssaan voi keskustella kaikesta. Rehtori myös huolehtii opettajien hyvinvoinnista, kuten siitä, ettei työskentele sairaana. Lisäksi valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että rehtori on helposti tavoitettavissa. Toisaalta aineistosta nousi kokemuksia, jossa valmistavan opetuksen opettajat ovat saaneet käsityksen, että rehtori ei ole kovin tietoinen valmistavan luokan toiminnasta ja heidän täytyy markkinoida valmistavan opetuksen merkitystä rehtorille. Tutkimustulosten perusteella opettajat toivovat, että rehtori olisi kiinnostuneempi valmistavan opetuksen toiminnasta ja tulisi seuraamaan opetusta.

“Tällä hetkellä tunnen, että mulla on niinkö rehtorin täys tuki. Ja pystyn menemään on asia mikä tahansa niin jakamaan hänen kanssaan asioita.” (O6)

“Tosi tosi vähän. Olisiko kerran vai kahesti käynyt meidän luokassa tämän vuoden aikana. Siis jotain asiaa on ollut, niin on käynyt täällä. Mutta minulla on semmonen tunne, että hän ei kyllä kovin hyvin oo perillä, että mitä täällä luokassa tehhään.” (O5)

Kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa

Aineiston mukaan valmistavan opetuksen opettajilla on eriäviä kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa on koettu todella tärkeäksi ja haastateltavat kertoivatkin tekevänsä työpäivän aikana eniten yhteistyötä heidän kanssaan. Tutkimusjoukosta ilmeni myös kokemus siitä, että arvostus valmistavan opetuksen opettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä on molemminpuolista ja opettajat kokevat saavansa työyhteisössä eniten emotionaalista tukea ohjaajilta. Pitkä yhteinen työhistoria saman koulunkäynninohjaajan kanssa on koettu helpottavan valmistavan opetuksen opettajan työtä. Lisäksi opettajat kokevat, että pystyvät keskustelemaan koulunkäynninohjaajien kanssa kaikesta, vaikeistakin tilanteista. Toisaalta tutkimusjoukosta nousi myös kokemuksia huonosti toimivasta yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa. Ongelmaksi on koettu opettajan ja ohjaajan eriävät näkemykset työn tavoitteista, mikä tekee yhteisestä työskentelystä vaikeaa. Kokemusten mukaan myös liian usein vaihtuva koulunkäynninohjaaja hankaloittaa valmistavan opetuksen opettajan työtä.

“...sellainen työpari, joka on ollut kuin kultaakin arvokkaampi, että jonka kanssa yhteistyö niinku toimii kuin ajatus. Että puolesta lauseesta toinen jo tietää, että ainiin joo, nyt tehään ja se on tosi saumatonta [...] Ja sitten ku on tullut niitä vaikeita tilanteita niin ollut joku siinä arjessa koko ajan, niin on pystynyt niinku purkaan ne tilanteet heti. Niin kyllä mää niinku näkisin, että se ohjaajan asema valmistavassa luokassa on valtavasti tärkeä.” (O4)

“Että on semmoinen kokemus, että meillä on hyvin erilaiset tavoitteet ja sen takia sitte yhteistyö on ollut tosi vaikeeta.” (O4)

Ulkopuoliseksi jääminen työyhteisössä

Tutkimustuloksista ilmeni, että valmistavan opetuksen opettajat ovat kokeneet jäävänsä usein ulkopuoliseksi työyhteisössään. He kokevat yksinäisyyttä, koska ovat koulussaan ainoita valmistavan opetuksen opettajia ja perusopetuksen ulkopuolella. Tutkimukseen osallistujat kokivat, että heidän luokkansa unohdetaan esimerkiksi koulun tapahtumien järjestelyissä ja työpäivän muutoksista ilmoitettaessa. Valmistavan opetuksen opettajat toivovat, että heidät otettaisiin paremmin huomioon koulun arjessa, sillä he kokevat, että heillä on suuri riski jäädä yksin työyhteisössä.

“On mahdollisuus jäädä yksin [...] Ei täälläkään ihannetilanne ole, että joskus meidätkin unohdetaan. Esimerkiksi katsoo aikatauluja, että missä me ollaan? No ei meitä oo. Ja jos saliin laitetaan penkit luokittain, niin missä on valo? No ei nyt oo.” (O5)

”Valmistava opetus on valitettavasti saari. Monesti se on sellanen oma, eikä se saisi olla niin, mutta se helposti jää sellaiseksi. Niin se silta on vielä vähän yksisuuntainen, että se kulkee niin, että valmistavan oppilaat käy siellä integroititunneilla, mutta toiseen suuntaan ei vielä oo. Se on semmonen, mistä oon puhunu, mutta asiat ottaa aikansa ja laivat kääntyy hitaasti.” (O4)

Kokemuksia työyhteisön vaikutuksesta työhyvinvointiin

Tutkimustuloksissa ilmeni ristiriitaisuuksia, sillä toisaalta työyhteisön koettiin edistävän työhyvinvointia, mutta toisaalta valmistavan opetuksen opettajilla on myös kokemusta työhyvinvointia heikentävästä työilmapiiristä. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että toimiva yhteistyö ja positiivinen ilmapiiri opettajien, koulunkäynninohjaajien ja muun kouluhenkilökunnan kanssa lisää työhyvinvointia ja työviihtyvyyttä. Valmistavan opetuksen opettajat koke-

vat myös, että koulun johdon toiminta on ollut hyvää ja työpaikalla jokaisen mielipidettä arvostetaan, mikä edistää opettajien viihtyvyyttä. Ystävyys-suhteiden muodostuminen ja työtovereiden kanssa vietetty vapaa-aika koetaan myös aineiston perusteella tärkeäksi tekijäksi työhyvinvoinnin edistäjänä. Kuitenkin aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajilla on myös kokemuksia siitä, että koululla ei ole luottamuksellinen ilmapiiri ja yleistunnelma on negatiivinen, mikä vähentää työviihtyvyyttä. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että yhteistyö perusopetuksen opettajien kanssa on vähäistä, eivätkä koe saavansa heiltä tarpeeksi tukea. Opettajien välillä on myös syntynyt konflikteja, kun koululla ei ole ollut yhteisiä toimintalinjoja.

“Se, että oli se työyhteisö niin hyvä [...] niin se on todella tärkeä tekijä sille, että joka päivä oli mukava mennä sinne, vaikka ei jaksais aamulla herätä. Tiesi, että siellä työyhteisössä on niin mukava olla, että ei tarvi miettiä sitä. [...] Se vaikutti todella voimakkaasti siihen että siellä jakso.” (O1)

“...yleisesti ottaen ei tällä hetkellä ole. (luottamuksellinen ilmapiiri) Että monenlaista soppaa kiehuu siellä ja täällä.” (O3)

5.1.3 Omalta koululta saatu tiedollinen tuki

Tämä yläluokka muodostuu viidestä alaluokasta, joita ovat: kokemuksia yhteistyöstä keskusteluyhteydestä, kokemuksia oppilashuollon kanssa, kokemuksia rehtorin avusta, yhteistyö integraatiovaiheessa ja kokemuksia avun saannista opetukseen.

Kokemuksia keskusteluyhteydestä

Aineiston perusteella tutkimusjoukon kokemuksissa esiintyi mielipide siitä, että valmistavan opetuksen opettajat pystyvät keskustelemaan työasioista ja jakamaan kokemuksiaan muiden koulun opettajien kanssa. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat myös, että pystyvät miettimään ratkaisuja vaikeisiin tilanteisiin yhdessä muiden opettajien kanssa. Valmistavan opetuksen opettajien emotionaalisen tuen kokemuksista nousi esille myös kiireen vaikutus keskusteluyhteyden työpaikalla. Toisaalta valmistavan opetuksen opettajat kokivat, että muut opettajat ovat kiireisiä, jonka vuoksi työasioista keskustelemiseen ei jää aikaa, mutta toisaalta he kokivat itse olevansa niin kiireisiä, että aikaa muiden opettajien konsultointiin työpäivän aikana ei jää. Tutkimukseen osallistujat kokevat, että ongelmatilanteissa on hyödyllistä keskustella muiden opettajien kanssa, jotka voivat nähdä tilanteen eri tavalla.

“...mutta ehkä siinä joku sitten joka on enemmän ulkopuolella, niin se ehkä mikä auttaa itteä näkemään sen tilanteen toisin ja ehkä löytää siihen jonkun ratkaisun tai suhtautumaan siihen eri tavalla tai muuta.” (O3)

“... ennen kerkesin paljon useammin tonne opettajienhuoneeseen ja nimenomaan niinkö keskustelemaan ja konsultoimaan niinkö kollegoja... Mutta nyt siis en mää kerkeä sinne muuten ko sitte iltapäivällä niin ei tuu sitte jaettua niin paljon niitä asioita.” (O6)

Kokemuksia yhteistyöstä oppilashuollon kanssa

Tutkimusaineiston mukaan valmistavan opetuksen opettajat tekevät yhteistyötä kouluterveydenhuollon henkilöstön kanssa, joita ovat koulupsykologi, koulukuraattori ja kouluterveydenhoitaja. Haastateltavat kokevat yhteistyön toimivaksi, ja että se edistää oppilaiden hyvinvointia. Yhteistyötä tehdään myös esimerkiksi oppilaan kolmiportaisen tuen päätöksenteossa. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajilla on myös kokemuksia, että yhteistyö moniammatillisen oppilashuollon kanssa ei ole toimivaa tai kannattavaa. Oppilaiden heikon suomen kielen taidon takia yhteistyö koulupsykologin kanssa on vähäistä. Kokemusten mukaan kouluterveydenhuolto ei tue valmistavan opetuksen opettajan työtä, mikä näkyy esimerkiksi siten, että valmistavan opetuksen oppilaat pääsivät kouluterveydenhoitajan vastaanotolle viimeisenä luokkana.

“No siis terveydenhoitajan ja kuraattorin kanssa meillä on tosi hyvä yhteistyö. Toki ei niillä oo aina vastauksia niihin mitä kysymyksiä me esitetään, mutta me sitte yhdessä niinkö ihmetellään. Koulupsykologin kanssa on jonkun verran ollut yhteistyötä, mutta valmistavan opetuksen kanssa sitä on vähä vaikea mitään testausjuttuja tehdä, mutta uskoisin, että jos tarvisi niin sekin varmasti järjestyy.” (O3)

“No ehkä kuvaavaa on siitä yhteistyöstä vaikka kouluterveydenhoitajan kanssa, että nyt ollaan siis, nyt on kaks viikkoa enää koulua, niin tämän viikon tiistaina hän alotti nuo meidän luokan terveystarkastukset. Että ne ei hirveesti niinku tue mua tässä työssäni.” (O6)

Kokemuksia rehtorin avusta

Tutkimustuloksissa esiintyi ristiriitaisuutta rehtorilta saatuun apuun liittyen. Osa valmistavan opetuksen opettajista kokee saavansa rehtorilta apua integraatiotuntien järjestämiseen ja hallin-

nollisiin asioihin. Osa puolestaan kokee, että integraatioista joutuu huolehtimaan itse, eikä rehtorilta saa siihen apua. He kokevat myös, että rehtori ei pidä valmistavan opetuksen opettajaa ajan tasalla koulun muuttuvista linjauksista. Tutkimukseen osallistujat keskusteleivat rehtorin kanssa oppilasasioista, pedagogisista ratkaisuista sekä konsultoivat rehtoria vaikeista tilanteista. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että rehtorilta oli helppo saada apua, sillä hänellä on pitkä kokemus maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa toimimisesta.

“Että kun on luokassa semmosia vähän vakavampia ongelmatilanteita, joihin tarvii niinkun, joihin pitää konsultoida jo koulun apulaisjohtajaa tai rehtoria.” (O2)

“Joo, jos mää jäisin odottamaan, että rehtori huolehtis integroinnista, niin sais nämä oppilaat aika pitkään ootella, että nää pääsis integrointiotunneille.” (O5)

Yhteistyö integraatiovaiheessa

Tutkimukseen osallistujat mainitsivat, että tekevät yhteistyötä perusopetuksen opettajien kanssa oppilaiden integroinnin myötä. Yhteistyö on tiedonsiirtoa oppilasasioista, toimivien ratkaisujen pohtimista oppilaan parhaaksi sekä integroituneiden oppilaiden arviointia. Valmistavan opetuksen opettaja kokee saavansa eniten tukea perusopetuksen opettajilta oppilaan integraatiovaiheessa.

“Noo esimerkiksi kun näitä integrointeja tehään, niin yhdessä mietitään, mikä porukka on. Ja sitten jos on jotaki niinku, jos joku oppilas on tietyn tyylinen, niin sitten vähä yhdessä mietitään, että millä tavalla häntä vois niinku ohjata ja tuota sitten arvioinnisahan joutuu tekemään yhteistyötä. Varsinkin, jos opettaja ei ole ennen valmistavaa oppilasta arvioinut, niin sitte pitää kertoa vähä niinku miten arvioit ja mitä pittää tehdä.” (O4)

Kokemuksia avun saannista opetukseen

Aineistosta nousseiden kokemusten perusteella valmistavan opetuksen opettajilla on eriäviä kokemuksia avun saannista omaan opetukseensa. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat saavat apua erityisopettajalta opetusvälineiden hyödyntämiseen sekä konsultoivat

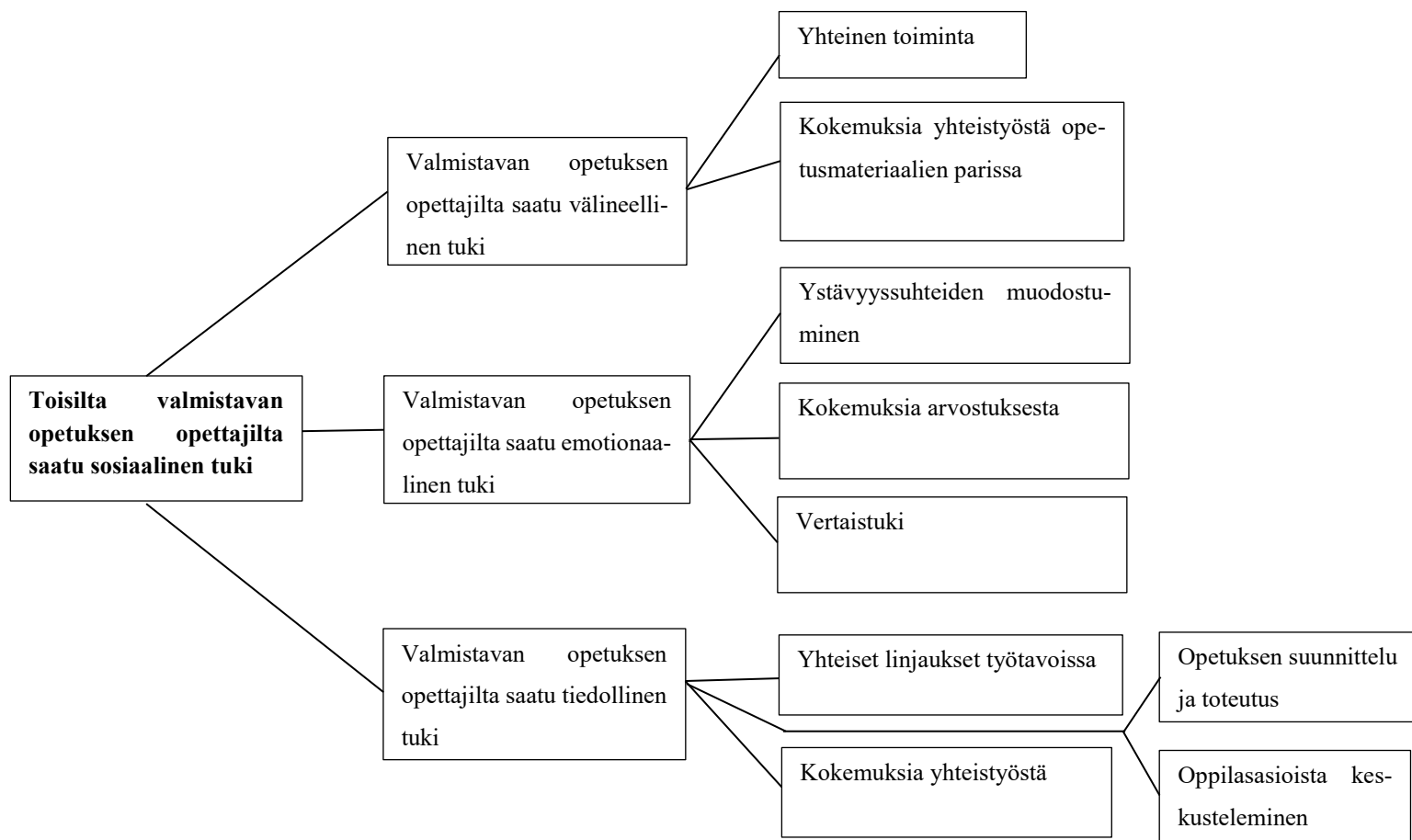
hän­tä pe­da­go­gisista asioista. Toisaalta osa haastateltavista kaipaisi erityisopettajan tukea työ­hönsä. Tutkimustuloksissa esiintyi ristiriita, sillä osa kouluista haluaa hyödyntää ja osa kouluista ei halua hyödyntää erityisopettajan resursseja valmistavan opetuksen luokalle. Tutkimukseen osallistujat tekevät enimmäkseen yhteistyötä taito- ja taideaineiden opettajien kanssa ja saavat muilta opettajilta tukea oppiaineiden hallintaan. Toisaalta osallistujien kokemus oli, että aikaa yhteistyöhön muiden opettajien kanssa on liian vähän ja sitä tarvittaisiin lisää. Valmistavan opetuksen opettaja pystyy jakamaan työtehtäviä koulunkäynninohjaajan kanssa. Tutkimustuloksien mukaan osallistujat kokevat, etteivät saa pedagogista tukea ja kokevat tarvitsevansa enemmän ainedidaktista tukea muilta opettajilta. Tutkimusjoukon mukaan erityisopettajalla ei ole kokemusta valmistavasta opetuksesta tai erityisopettaja on vaihtunut usein, jonka vuoksi häneltä ei saa riittävästi tukea. Tutkimuksen osallistujien kokemuksista nousi esiin myös halu tehdä töitä itsenäisesti. Haastateltavat kokevat, että voivat pyytää apua muilta opettajilta, mutta suosivat omaehtoista työskentelyä.

“Ja erityisopetus, tai se on hyvin koulukohtaista, että monet koulut ei halua käyttää erityisopetuksen resursseja valmistavaan eikä valmistava ole erityisopetusta. Sitte joissain kouluissa on ollut ihan, että on palkitettu, että on sovittu joku tunti, että meillä on erityisopettaja käytössä ja sitten sen on hyödyntänyt. Että se riippuu koulusta.” (O4)

“Varmaan aika persoonakohtaisia eroja on siinä, että ite jotenkin tykkään aika semmosesta omaehtoisesta ja omasta tyylistä. Niin siksikin niinku on aika vähän tai silleen haluaaki pitää sen vähän niinku omana ja tuon koulunkäynninohjaajan välisenä juttuna että.” (O2)

5.2 Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa toisilta valmistavan opetuksen opettajilta?

Analyysin perusteella pääluokaksi muodostui toisilta valmistavan opetuksen opettajilta saatu sosiaalinen tuki. Pääluokka muodostui kolmesta yläluokasta, jotka ovat välineellinen tuki, emotionaalinen tuki ja tiedollinen tuki. Välineellinen tuki muodostui kahdesta alaluokasta, emotionaalinen tuki kolmesta alaluokasta ja tiedollinen tuki neljästä alaluokasta. Alaluokat muodostettiin merkityksellisistä ilmauksista, jotka avataan tarkemmin tulevissa alaluvuissa. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 2) esitellään tutkimustulokset alaluokista pääluokkaan.



Kuvio 2. Toisilta valmistavan opetuksen opettajilta saatu sosiaalinen tuki

5.2.1 Valmistavan opetuksen opettajilta saatu välineellinen tuki

Tämä yläluokka sisältää kaksi alaluokkaa, jotka ovat: yhteinen toiminta ja kokemuksia yhteistyöstä opetusmateriaalien parissa.

Yhteinen toiminta

Tutkimukseen osallistujat tekivät yhteistyötä suunnittelemalla valmistavan opetuksen luokkien välistä toimintaa. Haastateltavat olivat toteuttaneet yhteisiä retkiä ja vierailuja eri kohteisiin.

“Ja sit yläkoulun valmistavan luokkien kanssa meillä oli tapana käyä aina kaikenmaailman kinkerit mitä nyt vaan sattuu olemaan ja sitte aina että: “kuka on tulossa tänne ja minne ootte menossa ja mennäänkö kattomaan tuo näyttely? Nyt on mahtavaa keliä luvattu tälle viikolle, kuka lähtee meidän kans retkelle?”(O1)

Kokemuksia yhteistyöstä opetusmateriaalien parissa

Tutkimustulosten perusteella valmistavan opetuksen opettajilla oli eriäviä kokemuksia opetusmateriaalien parissa tapahtuneesta yhteistyöstä. Valmistavan opetuksen opettajat jakavat ja suunnittelevat opetusmateriaalia keskenään. Tutkimusjoukosta nousi kokemus, että opetusmateriaalien jakaminen on valmistavan opetuksen opettajien välisen yhteistyön paras muoto. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat suunnittelevat ja tekevät oppimateriaalitalauksia yhdessä ja heillä on käytössään myös yhteinen Internet-sivusto, jossa jakavat eri oppiaineisiin liittyvää sisältöä toisilleen. Valmistavan opetuksen opettajat jakavat myös opetusvälineitä sekä kokemuksiaan oppikirjoista ja sähköisestä materiaalista toisilleen. Toisaalta aineistosta nousi myös kokemuksia siitä, että opettajat eivät jaa opetusmateriaalia toisilleen kovin paljon, eikä opetusmateriaalien suunnitteluun ole yhteistä aikaa. Haasteita yhteistyöhön tuo oppilaiden erilaiset taustat, jonka vuoksi yhteneväisiä opetusmateriaaleja tai tuntisuunnitelmia on mahdotonta käyttää.

“Joo, se on varmaan se niinku yhteistyön paras muoto [...] Että vaihdellaan hyviä käytänteitä ja vaihdellaan ihan konkreettisia matskuja. Ja tilataan yhdessä jotaki kopioitavaa materiaalia ja sit kopioi niitä eri kouluihin ja sellasta. Ja sit me käydään aina läpi ku on tilausten aika niin vähän käydään läpi et mitä kannattais tilata.” (O2)

“Niinku sanoin, niin ei hirveenä välttämättä, mutta saatetaan vinkata, jos löytyy tosi hyvä materiaali. Mutta ei oo semmosia, että otappas sinä nyt nämä nivaskat.” (O4)

5.2.2 Valmistavan opetuksen opettajilta saatu emotionaalinen tuki

Tämä yläluokka sisältää kolme alaluokkaa, jotka ovat: ystävyssuhteiden muodostuminen, kokemuksia arvostuksesta, vertaistuki.

Ystävyyssuhteiden muodostuminen

Tutkimukseen osallistujat kokivat muut valmistavan opetuksen opettajat läheisiksi, heidän välilleen on syntynyt ystävyyssuhteita ja he pitävät yhteyttä myös vapaa-ajalla, mikä antaa suuren tuen.

“Mutta sitte että mullakin on valoissa tämmöstä henkilökohtaista ystävyyssuhdetta että siellä on sitte tietenki myös suuri tuki.” (O6)

“Ne oli sen verran läheisiä itelle ne muut opet. Uskalsi soittaa vaikka kesken päivän.” (O1)

Kokemuksia arvostuksesta

Tutkimusjoukon kokemukset muilta valmistavan opetuksen opettajilta saadusta arvostuksesta ovat ristiriitaisia. Aineistosta kävi ilmi, että valmistavan opetuksen opettajien välillä on luottamussuhde ja heidän käytöksestään ja yhteistyöstä huokuu arvostus toisia kohtaan. Tutkimusjoukosta nousi myös kokemus siitä, että valmistavan opetuksen opettajat huolehtivat toistensa hyvinvoinnista, mikä samalla vaikuttaa myös omaan hyvinvointiin. Haastateltavien vastauksista nousi kuitenkin myös kokemus siitä, että valmistavan opetuksen opettajien välillä on eriarvoisuutta ja syynä tähän eriarvoisuuteen on työvuosien määrä.

“Meillä ruvettiin sillon tekemään niinku semmosta yhteistä opetussuunnitelmaa, että halutaan niinku yhdessä tehdä ne jutut niin se osoittaa sen että arvostetaan kaikkia.” (O1)

“Mutta jos on yhtään semmoinen olo, että sieltä lähtee luennoitsija, niin ei silloin halua, koska minusta kuitenkin vaikka on työvuosia vähemmän, niin voi olla silti ammattitaitoinen. Ja silloin toivoisi, että tulisi kohdelluksi tasavertaisena, vaikka pyytääkin apua.” (O4)

Vertaistuki

Haastattelujen perusteella valmistavan opetuksen opettajat saavat toisiltaan vertaistukea aina tarvittaessa. Aineistossa esiintyi kokemus siitä, että vertaistuen merkitys on kaikista tärkeintä. Valmistavan opetuksen opettajat ymmärtävät toistensa työn haastavat tilanteet ja aineiston perusteella uudet opettajat saavat paljon tukea työuran alussa. Haastateltavien mukaan vain valmistavan opetuksen opettajat ymmärtävät toisiaan täysin, koska voivat samaistua työhön. Tutkimukseen osallistujat kokivat, että yhteistyö muiden valmistavan opetuksen opettajien kanssa

on helppoa, sillä he ovat samankaltaisia persoonia. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat heidän yhteisönsä olevan korvaamaton ja yhteistyön olevan voimaannuttavaa. Haastateltavien kokemuksien mukaan yhteisössä voi puhua kaikesta eikä asioita tarvitse käsitellä yksin. Tutkimusaineistosta nousi esiin kokemus, että valmistavan opetuksen opettajat ovat aina valmiina auttamaan.

“...tai niinku sanotaankin, että vain toinen valo voi ymmärtää, että mitä siellä luokassa tapahtuu ja miten kokonaisvaltaista tämä meidän työ on ja kuinka syvällä me uidaan siinä perheiden arjessa ja elämässä.” (O6)

“Se ilmapiiri on siinä yhteisössä, että voi kysyä asioita, mutta aina välttämättä sieltä ei löydy sitä vastausta tai kukaan ei ossaa siinä auttaa, mutta ei tuu mieleen, että ois joku asia jäänyt kysymättä. Niin se on se tärkein, että saa sen tuen, vaikka ei aina pääsis eteenpäin sen asian kanssa, mutta on semmonen foorumi mistä kysyä. Ei tarvi olla yksin sen homman kanssa.” (O3)

5.2.3 Valmistavan opetuksen opettajilta saatu tiedollinen tuki

Tämä yläluokka muodostui neljästä alaluokasta, jotka olivat: yhteiset linjaukset työtavoissa, kokemuksia yhteistyöstä, opetuksen suunnittelu ja toteutus sekä oppilasasioista keskusteleminen.

Yhteiset linjaukset työtavoissa

Tutkimukseen osallistuneet kokevat, että toimiminen yhteisten linjojen mukaisesti auttaa kohtelevaan oppilaita tasavertaisesti. Yhteistyötä tulisi tehdä oppilaiden arvioinnissa sekä opinto-ohjelmien laatimisessa. Haastateltavat keskustelevat keskenään luokkiensa sekä koulujen toimintatavoista.

“...ja sitten käytäntöjä eli haetaan yhteisiä käytänteitä. Ja sitten jos on jotai epäselviä asioita, niin käyään sitten. Ja siis just niitä yhteisiä linjoja haetaan. Ja sit jos on niitä epäselviä caseja, niin yhdessä mietitään, että miten niitä kannatais hoitaa just sen takia että kaikki saisi tasavertaista kohtelua. Vedetään samaa linjaa.” (O5)

Kokemuksia yhteistyöstä

Tutkimustuloksissa esiintyi ristiriita siitä, miten yhteistyö haastateltavien välillä on toiminut. Haastateltavat kokevat, että olisi eduksi, jos koululla olisi enemmän kuin yksi valmistavan opetuksen luokka, sillä se lisäisi yhteistyötä valmistavan opetuksen opettajien välillä. Tutkimustuloksien mukaan samalla koululla työskentelevät valmistavan opetuksen opettajat tekevät paljon yhteistyötä keskenään. Tutkimustuloksista nousi esiin kokemus, jossa vasta-aloittanut valmistavan opetuksen opettaja aloitti työuransa kokeneen valmistavan opetuksen opettajan luokassa. Tämän johdosta vasta-aloittanut valmistavan opetuksen opettaja on saanut paljon tietoa työn toimintatavoista. Toisaalta aineistosta nousi esiin eriävä kokemus, että tämänhetkinen yhteistyö on vähäistä ja syynä siihen on luokkien fyysinen sijainti. Kokemusten mukaan valmistavan opetuksen opettajat ovat hyvin kiireisiä, jonka vuoksi yhteistyöhön ja esimerkiksi yhteisten retkien tekemiseen ei ole yhtä paljon aikaa kuin edellisinä vuosina. Aineistosta nousi myös kokemus siitä, että valmistavan opetuksen opettaja ei itse koe tarvitsevänsä apua opetukseen.

“Mehän ollaan aika kaukana toisistaan silleen fyysisesti [...] Mutta se ois hyvä, jos samalla koululla ois ylä- ja alakoulun ryhmä, niin se ois joustavaa. Että siihen pitäis pyrkiä, että ois yhtenäisperuskoulu. Semmonen kehittämisidea.” (O4)

“Ja meillä on ollu semmosia tapauksia, että ku esimerkiksi yhdellä koululla alotti ihan uus tuo valmistavan opetuksen ryhmä. Ja siellä ei ollu vielä luokkatilaa valmiina sille ryhmälle. Niin silloin esimerkiksi se opettaja tuli niitten oppilaitten kans vierihoitoon. Että meillä oli sama luokkatila ja hän näki mitä materiaaleja meillä on käytössä ja mitä pysty tilaamaan sinne uuteen luokkaan ja sitte näki niitä työtapoja mitä meillä oli.” (O6)

Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat jakavat kokemuksiaan toimivista työtapoista ja opetuksen toteuttamisesta. Haastateltavat mainitsevat toistensa vahvuuksien hyödyntämisestä sekä yhteisestä opetuksen suunnittelusta. Valmistavan opetuksen opettajat myös suunnittelevat opetusta perusopetuksen opetussuunnitelmaa mukaillen hyödyntäen sieltä valmistavaan opetukseen sopivaa sisältöä. Tutkimustulosten mukaan valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että pedagogisista ratkaisuksista keskustelu ja ammattitaidon jakaminen edistää heidän työskentelyään ja kokeneemmat opettajat neuvovat toisia mielellään. Aineiston perusteella

valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa tarpeeksi neuvoja ja tukea opetukseensa toisilta valmistavan opetuksen opettajilta.

“No eniten on vaikuttanu varmasti se valmistavan luokan opettajilta saama tuki. Sillä tavalla, että ku keskusteltiin erilaisista tavoista silleen, että miten pitäis olla siellä luokassa ja mikä on niinku hyväksi niille. Niin se on tuonu siihen varsinaiseen opetukseen, vieny sitä etteenpäin, että minkälaisia erilaisia menetelmiä voi käyttää.” (O1)

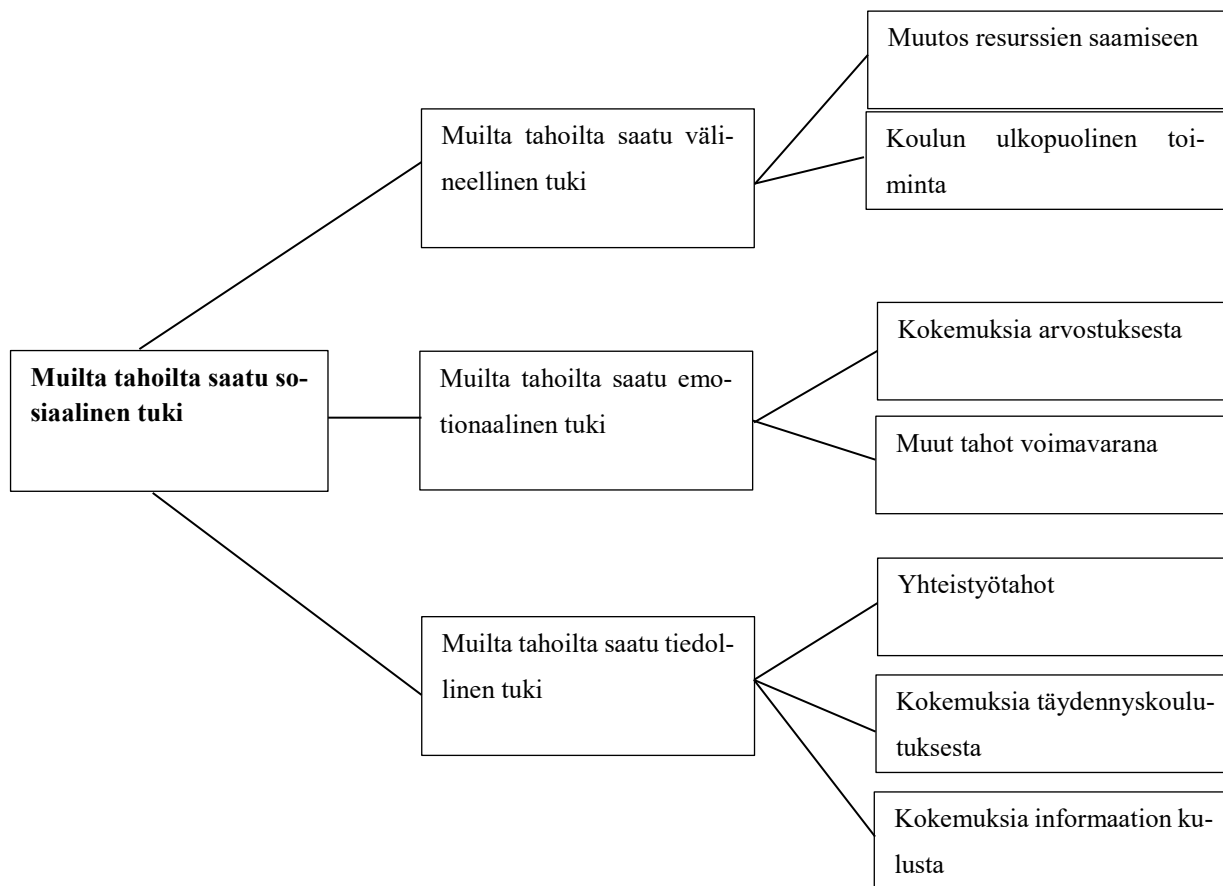
Oppilasasioista keskusteleminen

Tutkimukseen osallistujien kokemusten mukaan, haastateltavat keskustelevat oppilaisiin liittyvistä asioista anonyymisti. Haastateltavat konsultoivat toisiaan eri oppilastilanteisiin liittyen sekä oppilaiden kulttuuriin liittyvistä asioista, joilla on merkitystä koulun arjessa. Tutkimustuloksissa nousi esiin kokemus, että haastateltavat keskustelevat keskenään oppilaiden integrointiin liittyvistä asioista sekä miettivät yhdessä oppilaiden mahdollisia siirtoja eri kouluihin. Valmistavan opetuksen opettajat kysyvät tietoja uudesta oppilaasta hänen entiseltä valmistavan opetuksen opettajalta.

“Ja saatto olla jonku yksittäisenki oppilaan asioissa silleen, että konsultoi ja vähän että miten teillä on tällönsä ja tällönsä tilanteissa toimittu. Tietysti aina sitte nimettömästi.” (O1)

5.3 Millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa muilta tahoilta?

Analyysin perusteella pääluokaksi muodostui muilta tahoilta saatu sosiaalinen tuki. Pääluokka muodostui kolmesta yläluokasta, jotka ovat välineellinen tuki, emotionaalinen tuki ja tiedollinen tuki. Välineellinen tuki muodostuu kahdesta alaluokasta, emotionaalinen tuki kahdesta alaluokasta ja tiedollinen tuki kolmesta alaluokasta. Alaluokat muodostettiin merkityksellisistä ilmauksista, jotka avataan tarkemmin tulevissa alaluvuissa. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 3) esitellään tutkimustulokset alaluokista pääluokkaan.



Kuvio 3. Muilta tahoilta saatu sosiaalinen tuki

5.3.1 Muilta tahoilta saatu välineellinen tuki

Tämä yläluokka muodostuu kahdesta alaluokasta, jotka ovat: muutos resurssien saamiseen ja opetusta tukeva koulun ulkopuolinen toiminta

Muutos resurssien saamiseen

Tutkimusaineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että rahallista tukea tarvittaisiin enemmän. Kokemusten perusteella kaupungilta on aiemmin saatu enemmän rahoi-

tusta, jonka ansioista valmistavan opetuksen luokat pystyivät järjestämään yhteisiä retkiä. Rahoituksen myötä aikaa ja resursseja kokoustamiseen, täydennyskoulutuksiin ja yhteisen toiminnan suunnitteluun oli myös enemmän, mikä vaikutti työn laatuun positiivisesti.

“Mutta se oli niitä rahakkaita EU-raha aikoja [...] Sitä oli niinkun paljon ja se oli todella kiva, kun sai tehtyä kaikkia retkiä ja pysty opettajat kokoustaan ja suunnitteleen. Se kyllä vaikutti tohon laatuunkin varmasti. Todellakin tarvisi lisää. Sitä tarvis niinku koko ajan.” (O2)

Koulun ulkopuolinen toiminta

Aineistosta nousseiden kokemusten perusteella valmistavan opetuksen luokille on rahoitettu retkiä eri kohteisiin, kuten Tietomaahan ja taidemuseoihin. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat retket hyödylliseksi, koska saavat niistä vinkkejä omaan opetukseen ja niiden ansiosta opetettavaa ainesta on helpompi konkretisoida oppilaille. Lisäksi tutkimusjoukon vastauksista nousi useaan otteeseen esille seurakunnan järjestämät ja rahoittamat leirit valmistavan opetuksen luokille.

“... käyään niinku eri kulttuuripaikoissa ja käydään museoissa. Että ne saa tavallaan niinku semmosta sivistysasiaa ja sitten siellä on kivempi käydä kaikkia sisältöjäki läpi. Jonkun Tietomaa vierailun jälkeen jotaki liikettä tai voimaa tai jotaki fysiikan teemoja. Että ne on tosi hyviä. Ja sitten niinku luontoasioita, mitä me integroidaan aina niihin luontoretkiin tai leireihin.” (O2)

5.3.2 Muilta tahoilta saatu emotionaalinen tuki

Tämä yläluokka muodostuu kahdesta alaluokasta, jotka ovat kokemuksia arvostuksesta sekä muut tahot voimavarana.

Kokemuksia arvostuksesta

Tutkimustuloksissa esiintyi ristiriitaisia kokemuksia siitä, miten haastateltavat ovat kokeneet muiden tahojen arvostuksen heitä kohtaan. Tutkimuksessa esiintyi kokemus, että muut tahot eivät arvosta valmistavan opetuksen opettajan työtä, mutta toisaalta esiin nousi kokemus, että muut tahot arvostavat valmistavan opetuksen opettajan työtä sekä hänen mielipidettään. Haas-

tateltavat mainitsivat myös, että joskus vuorovaikutustilanteet muiden tahojen kanssa ovat olleet epäasiallisia ja yhteistyö on ollut haastavaa, eikä näin opettajan työtä tukevaa. Eriävä kokemus oli, että vuorovaikutustilanteet ovat antaneet haastateltavalle henkistä pääomaa ja yhteistyö on ollut sujuvaa. Ristiriitaisia kokemuksia herätti myös muiden tahojen vaitiolovelvollisuus, mikä toi haasteita yhteistyöhön ja tämän haastateltavat kokivat osittain arvostuksen puutteena, mutta toisaalta muut tahot ottivat huomioon valmistavan opetuksen opettajan kertomat oppilasasiat. Myöskään muut tahot, esimerkiksi vastaanottokeskus ei ymmärtänyt valmistavan opetuksen opettajan ja valmistavan opetuksen oppilaiden välistä luottamussuhdetta. Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että valmistavan opetuksen opettaja saa suurimman arvostuksen oppilaiden vanhemmilta.

“Pääsääntöisesti tosi hyvää, mutta toki välillä tieto kulkee tosi huonosti ja sitäkin on toivottu, kun sielläkin on tosi vahva se vaitiolovelvollisuus, niin joskus ois ihan hyvä jos ne pystyis kertomaan [...] mutta sitten on ollu tosi hyvääkin ja jos on ollu huoli oppilaasta, tai jos on ollu vaikka vähän semmosta psyykkistä oireilua niin silloin on kyllä semmosta avointa keskustelua pystytty käymään. Se on kuitenkin sitä lapsen parasta. Tämmösissä asioissa vaikka se vaitiolovelvollisuus on niin vahva niin toivoisi, että osaa huolehtia täällä luokassakin.” (O4)

Muut tahot voimavarana

Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat kokevat saavansa työlleen vahvistusta muilta tahoilta ja heiltä saatu tuki on koettu tärkeäksi. Valmistavan opettajien kokemuksista nousi ilmi vastaanottokeskuksen työntekijöiden, perheenjäsenten ja opiskelijoiden merkitys työssäjaksamiseen. Aineistosta nousi myös ajatus siitä, että yhteistyö muiden tahojen kanssa edistää valmistavan opetuksen oppilaiden hyvinvointia, jolloin opettajakin kokee yhteistyön merkittäväksi.

“Että kyllä niinkö parhaillaan se yhteistyö toimi ehkä niitten nuorten jaksamista ja sitte omaa jaksamista tukevana, koska sai sieltä semmosta informaatiota, että pysty paremmin ymmärtämään sitä nuorten arkea siellä koulussa.” (O1)

5.3.3 Muilta tahoilta saatu tiedollinen tuki

Tämä yläluokka muodostui kolmesta alaluokasta, jotka ovat: yhteistyötahot, kokemuksia täydennyskoulutuksista ja kokemuksia informaation kulusta

Yhteistyötahot

Haastattelujen perusteella valmistavan opetuksen opettajat tekevät yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Vastaanottokeskukset ja muut asumisyksiköt, sosiaalityöntekijät sekä seurakunnan kanssa tehty yhteistyö nousi esiin useissa haastatteluissa. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajien työpäiviin kuuluu usein yhteistyö taksin ja tulkkipalveluiden kanssa. Yhteistyötahoiksi on aineistossa mainittu myös oppilaiden vanhemmat ja lastensuojelupalvelut sekä työ- ja elinkeinotoimisto ja maahanmuuttajatoimisto. Lisäksi haastateltavat kertoivat tekevänsä yhteistyötä nuorisotalojen sekä Tyttöjentalon ja Poikientalon kanssa.

“Vastaanottokeskukset [...] Sittehan on nämä sosiaalityöntekijät, joiden kautta perheisiin menee tietoa ja joiden kautta perheistä tulee tietoa. Tietenki sitte vanhemmat, lasten vahemmat. Taksi ja tulkki. Taksin kanssa harvase päivä ja tulkkikeskuksen.” (O5)

Kokemuksia täydennyskoulutuksesta

Tutkimustuloksissa esiintyi eriäviä kokemuksia täydennyskoulutuksen hyödyllisyydestä sekä niiden saatavuudesta. Haastateltavien mielestä täydennyskoulutustarjonta oli riittävä, mutta osan mielestä täydennyskoulutusta tarvitsisi lisää. Aineistosta nousi esiin kokemuksia, jossa täydennyskoulutusta ei koettu hyödylliseksi, sillä sen järjestäjä on mielletty epäpäteväksi. Valmistavan opetuksen opettajat ovat saaneet pedagogista tukea täydennyskoulutuksista sekä opettajat ovat päivittäneet osaamistaan niissä. Erityisesti täydennyskoulutukset koettiin hyödylliseksi vastavalmistuneille opettajille. Tutkimukseen osallistujien kokemus oli myös se, että täydennyskoulutukset on koettu kuluttaviksi, erityisesti silloin kun ne on organisoitu huonosti. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajille järjestetään täydennyskoulutusta heidän tarpeiden mukaan.

“Ja siihen kyllä me saatiin koulutusta että ku meillä oli niin hyvä se systeemi ku meillä oli niitä kokouksia ja sitte aina jos tuli semmonen ajatus, että mitä tarvii niin me yleensä saatiin se. [...] Että me saatiin tosi hyvin niinku niihin mejän tarpeisiin vastattiin.” (O1)

“Mutta justiin se semmonen että jos se ois hyvin organisoitua ja järjestettyä niin uskoisin, että siitä olisi suuri hyöty koska tämä on rankka työ.” (O6)

Kokemuksia informaation kulusta

Tutkimuksen perusteella valmistavan opetuksen opettajilla on ristiriitaisia kokemuksia informaation kulusta. Aineistosta nousi ilmauksia, joissa valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että pystyvät keskustelemaan oppilaisiin liittyvistä asioista vastaanottokeskuksen työntekijöiden kanssa. Kokemusten mukaan valmistavan opetuksen opettajien työn suunnittelun kannalta oppilasasioista pitäisi kuitenkin keskustella enemmän. Aineiston mukaan vastaanottokeskuksesta saatu oppilaisiin liittyvä informaatio auttaa näkemään oppilaan tilanteen kokonaisvaltaisemmin ja siten edistää myös opetuksen suunnittelua. Toisaalta aineistosta nousi myös kokemuksia siitä, että informaation kulku valmistavan opetuksen opettajien ja vastaanottokeskuksen kanssa on ollut heikkoa. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat, että heidät jätetään ulkopuolelle oppilaita koskevissa asioissa ja syynä tähän koetaan olevan vaitiolovelvollisuus. Opettajat kokevat kuitenkin, että vaitiolovelvollisuudesta huolimatta heidän tulisi saada tietää sellaisista oppilaita koskevista asioista, jotka vaikuttavat koulutyöskentelyyn. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen opettajat kokevat yhteydenpidon vastaanottokeskuksen kanssa olevan yksisuuntaista ja vastaanottokeskukset eivät informoi opettajia oma-aloitteisesti. Haastatteluista nousi myös kokemuksia, että valmistavan opetuksen opettajat saavat oppilaisiin liittyvää tietoa eniten oppilaiden vanhemmilta. Haastavissa tilanteissa valmistavan opetuksen opettajat konsultoivat opetustoimen jäseniä.

“Mutta jos se tieto on olemassa ja se näkyy niin selkeesti siinä koulutyössä heti, että ei se nyt haittaa vaikka siitä mainittais.” (O3)

“Että lähinnä niinku, ehkä tietoa siitä oppilaasta, että millainen elämäntilanne hänellä on tai mikä on se vire, niin se auttaa opetuksen suunnittelussa” (O4)

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia heidän saamastaan sosiaalisesta tuesta. Tutkimuskysymysten perusteella kuvattiin millaista sosiaalista tukea valmistavan opetuksen opettajat saavat oman koulun henkilökunnalta, muilta valmistavan opetuksen opettajilta sekä muilta tahoilta. Pääluokat, jotka muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalta, jakautuivat kolmeen yläluokkaan, jotka ovat välineellinen tuki, emotionaalinen tuki ja tiedollinen tuki. Yläluokat muodostuivat alaluokista, jotka kuvaavat tutkimuksen tärkeimpiä löydöksiä.

Ensimmäinen tutkimuskysymys kuvaa tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia oman koulun henkilökunnalta saadusta sosiaalisesta tuesta. Fiorillin ym. (2017) mukaan koulun sisäinen tuki on sellaista, jota opettaja saa työntekijöiltä, kuten muilta opettajilta, ohjaajilta ja rehtorilta (Fiorilli ym., 2017, 129). Tutkimukseen osallistujilla oli kokemuksia, että he saavat sosiaalista tukea, mutta vastauksissa ilmeni myös kokemuksia sosiaalisen tuen puutteista. Valmistavan opetuksen opettajilla oli sekä eriäviä että yhteneviä kokemuksia saadusta sosiaalisesta tuesta. Haastateltavien puheissa tietyt sosiaalisen tuen osa-alueet korostuivat toisia osa-alueita enemmän. Alaluokkien määrästä näkyy, että tutkimukseen osallistuneet kertoivat emotionaaliseen ja tiedolliseen tukeen liittyviä kokemuksia laajimmin haastattelutilanteessa. Vähiten puheessa ilmenivät kokemukset välineellisestä tuesta.

Haastateltavien kokemuksissa emotionaalinen tuki näkyy ristiriitaisuutena yhteistyössä koulunkäynninohjaajan kanssa sekä ristiriitaisina kokemuksina rehtorin toiminnasta. Tasdan ja Yalcin (2010) ovat tutkimuksessaan todenneet, että koulun johdon rooli ja luotettavuus ovat tärkeässä osassa koko työympäristön luotettavuuden ja tasavertaisen työympäristön kehittymisessä (Tasdan & Yalcin, 2010, 2612). Ristiriitaisia kokemuksia esiintyi myös arvostuksesta työyhteisössä ja työyhteisön vaikutuksesta työhyvinvointiin. Valmistavan opetuksen opettajat kokivat arvostuksen puutteeksi sen, kun joutuivat perustelemaan työnsä merkitystä muille opettajille. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulujen kulttuuritehtävänä on tukea kulttuurista osaamista sekä kulttuuriperinnön arvostamista. Samoin oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukeminen on osa koko koulun tehtävää. Opettajien toimintamallit välittyvät helposti oppilaille, jotka

omaksuvat niistä asenteita ja arvoja. (Opetushallitus, 2014, 18, 26.) Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että opettajat arvostaisivat monikulttuurisuutta koulussa ja tiedostaisivat valmistavan opetuksen tärkeyden. Työhyvinvointiin vaikuttaa työnteon mielekkyys ja sujuvuus, työyhteisön ilmapiiri sekä esimiestyöskentely (Onnismaa, 2010, 5). Aiemmat tutkimukset vahvistavat, että tuen saaminen keneltä tahansa työyhteisön jäseneltä edistää työhyvinvointia ja ennaltaehkäisee työuupumusta (Fiorilli ym., 2017, 129). Työyhteisön kannustava ja avoin ilmapiiri vähentävät myös työn henkistä kuormittavuutta (Ritvanen, 2008, 95). Tutkimukseen osallistuneiden puheissa esiintyi myös kokemuksia, jossa he eivät saaneet emotionaalista tukea, mikä näkyi ulkopuoliseksi jäämisenä työyhteisössä.

Myös tiedollista tukea koskeissa kokemuksissa esiintyy paljon ristiriitaisuutta. Ristiriitaisia kokemuksia esiintyy muun muassa oppilashuollon kanssa tehdyssä yhteistyössä. Oppilashuollossa tärkeää on monialainen yhteistyö (Opetushallitus, 2015, 11) ja Perttulan (2010a) mukaan oppilashuoltoon kuuluvat kouluterveydenhuollon henkilöstö, koulupsykologi sekä koulukuraattori. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voi olla traumaattisia kokemuksia ja epätietoisuutta kotimaahan jääneiden läheisten hyvinvoinnista. Ero omasta perheestä voi aiheuttaa lapselle vaikeuksia sopeutua uuteen ympäristöön. Nämä tilanteet on tärkeää huomioida jo hyvissä ajoin ja aloittaa tukitoimet tehokkaasti. (Perttula, 2010a, 49.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilashuollon palveluita tulee tarjota tasapuolisesti kaikille oppilaille (Opetushallitus, 2014, 14). Ristiriitaisia kokemuksia oli myös rehtorilta saadusta avusta sekä avun saannista opetukseen muilta koulun opettajilta. Rehtorilta saatu tuki voidaan nähdä olevan sellaista toimintaa, joka vahvistaa opettajaa hänen pyrkimyksissään, kuten tavoitteiden saavuttamisessa työssään (Kukkurainen, 2006, 76).

Myös ristiriitainen kokemus keskusteluyhteydestä koulun muiden opettajien kanssa nousi esille tiedolliseen tukeen liittyvissä vastauksissa. Keskusteluyhteyden hyödyllisyys ilmenee ongelmanratkaisutilanteissa, joissa ongelmista voi keskustella yhdessä toisten opettajien kanssa pohtimalla sekä erilaisia näkökulmia hyödyntämällä (Heikkilä-Laakso, 1999, 20). Keskustelu muiden opettajien kanssa voi myös vähentää stressin oireita (Keskinen, 1999, 51). Edellä mainittujen ristiriitaisten kokemusten lisäksi haastateltavat kertoivat toimivasta yhteistyöstä muiden opettajien kanssa oppilaiden integraatiovaiheessa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan arvioinnissa tulee tehdä yhteistyötä niiden opettajien ja muun henkilökunnan kanssa, jotka ovat

oppilaan kanssa tekemisissä (Opetushallitus, 2015, 12). Tällaisen yhteistyön seurauksena oppilaan osaamisesta, edistymisestä sekä kotoutumisen vaiheesta saadaan riittävästi tietoja (Päivärinta, 2010f, 58). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kokevat välineellisen tuen mahdollisuutena osallistua koulun ulkopuolisiin tapahtumiin ja ristiriitaisina kokemuksia opetusmateriaalin saatavuudesta.

Toinen tutkimuskysymys kertoo perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksista toisilta perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajilta saadusta sosiaalisesta tuesta. Haastateltavilla oli kokemuksia, että he saavat sosiaalista tukea, mutta vastauksissa ilmeni myös kokemuksia sosiaalisen tuen puutteista. Vastauksissa esiintyi niin eriäviä kuin yhteneviä kokemuksia saadusta sosiaalisesta tuesta. Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa sosiaalisen tuen osa-alueita oli käsitelty melko tasapuolisesti. Kuitenkin pääpaino vastauksissa liittyi tiedollisen tuen kokemuksiin. Vähiten vastauksissa mainittiin kokemuksia välineellisestä tuesta.

Tutkimustulosten mukaan tiedollinen tuki on koettu yhteisenä opetuksen suunnitteluna ja toteutuksena. Tällaisessa tiimityöskentelyssä jokaisen työntekijän vahvuusalueita pystytään hyödyntämään ja samalla kehitetään myös muiden jäsenten osaamista (Heikkilä-Laakso, 1999, 20). Tiedolliseen tukeen liittyy myös keskusteleminen oppilasasioista. Esimerkiksi oppilaan vaihtaessa koulua opettajat keskustelevat oppilaan opinto-ohjelmasta. Perttula (2010b) mainitsee, että maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle tulee laatia opinto-ohjelma, joka tukee oppilaan oppimista sekä opiskelua. Opinto-ohjelmaa tulee päivittää säännöllisesti ja siihen tulee merkitä tietoa oppilaan valmiuksista, edistymisestä sekä tuen tarpeesta. Näin uusi opettaja saa oppilaan siirtyessä tietoa oppilaan taitotasosta. (Perttula, 2010b, 55.) Lisäksi valmistavan opetuksen opettajat nostivat esille yhteisten linjausten tärkeyden työtavoissa, jotta oppilaat tulisivat kohdelluiksi tasa-arvoisesti. Tutkimustuloksissa esiintyi myös ristiriitaisia kokemuksia yhteistyöstä valmistavan opetuksen opettajien välillä. Yhteistyön ongelmana nähtiin olevan kiire sekä se, että suurin osa valmistavan opetuksen opettajista työskentelee eri kouluilla.

Haastateltavien vastauksissa emotionaalinen tuki näkyi ystävyyssuhteiden muodostumisena ja vertaistukena toisten valmistavan opetuksen opettajien välillä. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus toistensa kanssa on keskeinen ja tärkeä asia myös hyvinvoinnin kannalta (Soini ym., 2013, 140). Vertaistukeen liittyen valmistavan opetuksen opettajat kuvasivat heidän yhteisönsä korvaamattomaksi sekä heidän välisen yhteistyön olevan voimaannuttavaa. He kertoivat,

kuinka samankaltaisia persoonia he ovat sekä miten tukevat aina toisiaan. Huuskon (1999) mukaan tämä yhteisöllisyys syntyy siitä, kun yksilöt otetaan vastaan omina itsenään eikä heidän tarvitse esittää vaadittua roolia työyhteisössä. Jokaista yksilö arvostetaan ja me-henki liittyy vahvasti yhteisöllisyyden luomiseen. (Huusko, 1999, 166.) Yhteisössä ilmenevät ihmissuhteet, joissa huolehditaan toisten hyvinvoinnista ovat tärkeitä sosiaalisen tuen kannalta (Kukkurainen, 2006, 76).

Tutkimusjoukon kokemuksissa esiintyi myös ristiriitaisia kokemuksia arvostuksesta valmistavan opetuksen opettajien kesken. Kukkurainen (2006) nostaa esille omassa tutkimuksessaan arvostuksen tärkeyden. Yhteisössä läheisten ihmisten tulisi arvostaa toisia ja saada toinen tuntemaan itsensä tärkeäksi. (Kukkurainen, 2006, 76.) Arvostukseen liittyy myös vahvasti luottamuksen käsite ja valmistavan opetuksen opettajat kokivatkin, että heidän välillään on luottamussuhde. Heikkilä-Laakson (1999) mukaan luottamuksen kehittyminen on toimivan yhteistyön tärkein osa, sillä ilman sitä työskentelyltä puuttuu pohja (Heikkilä-Laakso, 1999, 20). Välineellinen tuki tuli ilmi yhteisenä toimintana valmistavan opetuksen luokkien välillä. Ristiriitaisena kokemuksena nousi esiin valmistavan opetuksen opettajien välinen yhteistyö opetusmateriaalien parissa.

Kolmas tutkimuskysymys vastaa kysymykseen millaisia kokemuksia perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajilla on muilta tahoilta saadusta sosiaalisesta tuesta. Muilta tahoilta saatu tuki on peräisin koulun ulkopuolelta tulevista verkostoista, kuten yhteistyökumppaneilta ja ystäviltä (Fiorilli ym., 2017, 129). Tutkimustuloksissa esiintyi kokemuksia, että valmistavan opetuksen opettajat saavat sosiaalista tukea, mutta tuloksissa ilmeni myös kokemuksia sosiaalisen tuen puutteista. Valmistavan opetuksen opettajat olivat kokeneet sosiaalisen tuen osittain samanlaisena, mutta myös eroavaisuuksia esiintyi. Tutkimukseen osallistujat kertoivat haastatteluissa eniten kokemuksistaan tiedollisesta tuesta. Välineellisen tuen ja emotionaalisen tuen kokemuksista valmistavan opetuksen opettajat olivat puhuneet yhtä laajasti.

Tiedollisen tuen kokemuksissa esiintyi ristiriitaisia kokemuksia täydennyskoulutuksesta. Onnismaan (2010) mukaan henkilöstön täydennyskoulutus ja työnohjaus ovat tärkeitä, sillä ne tukevat työhyvinvointia. Työnohjauksella kehitetään työyhteisön toimintaa ja sen on koettu kehittävän myös opettajan ammatti-identiteettiä. (Onnismaa, 2010, 31, 39.) Valmistavan opetuksen opettajat mainitsivat tiedollisen tuen kokemuksissa eri yhteistyötahoja, mutta eniten kokemuksissa nostettiin esille yhteistyö vastaanottokeskusten kanssa. Lisäksi tässä osa-alueessa

mainittiin ristiriitaiset kokemukset informaation kulusta näiden yhteistyötahojen kanssa. Emotionaaliseen tukeen liittyvissä vastauksissa nousi esiin kokemus yhteistyötahoista voimavarana. Tutkimukseen osallistujat nostivat tässä esiin myös oman perheen sekä oppilaiden huoltajat. Opetushallituksen mukaan oppilaiden huoltajilta opettaja voi parhaiten saada tietoa oppilaan kasvusta ja kehityksestä ja esimerkiksi oppimisen haasteista, jonka vuoksi yhteistyö huoltajien kanssa on erityisen tärkeää (Opetushallitus, 2017a, 13). Yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa on myös osa oppilashuollon toteutumista (Opetushallitus, 2015, 11). Vaikka yhteistyötahot nähtiin voimavarana niin valmistavan opetuksen opettajilla oli myös ristiriitaisia kokemuksia heiltä saadusta arvostuksesta. Tutkimukseen osallistujat kokivat arvostuksen puutteena sen, että muut tahot, esimerkiksi vastaanottokeskukset eivät kertoneet opettajalle oppilaan asioista. Ajoittain vaitiolovelvollisuuden ohella keskusteluyhteys oli hyvä ja tällöin heiltä sai hyödyllistä tietoa oppilaista. Tämä hyödyllinen tieto sekä palaute on nähty tärkeäksi sosiaalisen tuen kannalta (Kukkurainen, 2006, 76). Valmistavan opetuksen opettajien kokemukset koulun ulkopuolisesta toiminnasta sekä muutos resurssien saamiseen liittyy tutkimukseen osallistuneiden mukaan välineelliseen tukeen. Sarsama (2010) mainitsee koulun sisäisen yhteistyöverkoston lisäksi koulun ulkopuolisen verkoston. Tämä verkosto auttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita kotoutumisessa sekä oppimisen edistämässä. Seurakunnat, maahanmuuttajien omat järjestöt sekä yhdistykset, kirjastot, museot, luontokoulut, nuorisokeskukset sekä liikuntatoimi ovat tukeneet oppilaan opintojen etenemistä sekä rikastuttaneet opinto-ohjelmaa. (Sarsama, 2010, 94; Opetushallitus, 2014, 36.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että yhteistyö muiden tahojen kanssa tukee koulujen kasvatustehtävää sekä lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta (Opetushallitus, 2014, 36).

Tutkimustulosten perusteella valmistavan opetuksen opettajat kuvailivat oman koulun henkilökunnalta saadun sosiaalisen tuen kokemuksiaan eniten. Toiseksi eniten valmistavan opetuksen opettajat käsittelivät haastatteluissa toisilta valmistavan opetuksen opettajilta saatua sosiaalista tukea. Muilta tahoilta saadusta sosiaalisesta tuesta oli kerrottu vähiten. Koko tutkimustulosten perusteella tutkimukseen osallistuneet valmistavan opetuksen opettajat käsittelivät yhtä laajasti kokemuksiaan emotionaalisesta ja tiedollisesta tuesta. Välineellisestä tuesta oli kerrottu selkeästi vähiten.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen lautakunnan (2009) laatimia ohjeita ihmistieteisiin liittyvään tutkimukseen kohdennetuista eettisistä periaatteista. Eettiset periaatteet on jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja. (Tutkimuseettinen lautakunta, 2009.)

Tätä tutkimusta varten haettiin asianmukainen tutkimuslupa tutkimuskaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluilta (Liite 1). Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen koulujen rehtoreita lähestyttiin sähköpostitse. Sähköpostissa kerrottiin tutkimuksen aiheesta sekä kysyttiin lupaa olla yhteydessä valmistavan opetuksen opettajiin. Tämän jälkeen otettiin yhteyttä mahdollisiin tutkimukseen osallistujiin (Liite 2). Tutkimukseen osallistuville painotettiin heidän itsemääräämisoikeuttaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuvien kohdalla korostettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja heitä tiedotettiin tulevasta tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistujat saivat tietää etukäteen tutkijoiden yhteystiedot, tutkimuksen aiheen, aineiston keräämiseen käytettävän menetelmän ja aika-arvion sekä kerättävän aineiston käyttötarkoituksen ja säilytyksen. Tutkimukseen osallistujien vahingoittamisen välttämiseksi tutkimustulokset esitetään asianmukaisesti välttäen tutkimuskohteelle mahdollisesti aiheutuvaa haittaa sekä vahinkoa.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös haastateltavien yksityisyyden turvaaminen, joka tapahtui aineiston anonymisointitoimenpiteillä (Tutkimuseettinen lautakunta, 2009). Anonymiteetti on turvattu siten, että haastateltavat kuvattiin vain yleisellä tasolla, jolloin heitä ei voida tunnistaa. Haastattelupaikkoina toimineiden tilojen nimiä tai sijainteja ei myöskään tuoda ilmi. Haastattelunauhat säilytettiin tarkasti ja huolellisesti siten, että ne eivät voi joutua ulkopuolisten käsiin. Lopulta aineisto hävitettiin asianmukaisesti. Tässä tutkimuksessa haastateltavien anonymiteetin suojaaminen on huomioitu siten, että alkuperäisilmauksista on muokattu pois murre sanat. Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolta ei myöskään ole mainittu. Lisäksi tutkimuksessa on noudatettu vaitiolovelvollisuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä voidaan tarkastella muun muassa tutkimuksen uskottavuutta ja siirrettävyyttä. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuneet kuvataan anonymiteetti huomioiden niin riittävästi, että luottamus kerätyn aineiston totuudenmukaisuudesta säilyy. Tutkimustulokset on pyritty esittämään niin, että lukija voi seurata analyysin kulkua alkuperäisilmauksista pääluokkien muodostumiseen. Tulosten yhteydessä esitetyt alkuperäisilmaukset lisäävät myös tulosten uskottavuutta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että ulkopuolinen lukija voi itse pohtia tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Tutkijatriangulaatio eli yhteistyö kahden tutkijan välillä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti tutkimusaineiston analyysivaiheessa kahden tutkijan tekemä yhteistyö vahvistaa analyysin luotettavuutta. Yhteistyön avulla tutkijat pystyvät yhdessä keskustelemaan kriittisesti tutkimuksen kannalta merkittävistä ratkaisuksista ja tekemään päätöksiä yhteisen pohdinnan perusteella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 162, 166.) Ennen varsinaisten haastatteluiden tekemistä haastatteluteemat esiteltiin yhdessä haastattelussa. Esihaastattelussa teemat ja tarkennetut kysymykset toimivat hyvin eikä niihin tarvinnut tehdä muutoksia ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita. Esihaastatteluun osallistuneen tutkittavan luvalla kyseinen haastattelu otettiin mukaan aineistoon, koska se oli hyvin antoisa tutkimustehtävien näkökulmasta.

Tutkimukseen osallistui kuusi valmistavan opetuksen opettajaa. Vielä luotettavamman tutkimustuloksen olisi mahdollisesti saanut, jos tutkimusjoukko olisi ollut suurempi. Tähän tutkimukseen osallistujat muodostivat heterogeenisen ryhmän, jonka vuoksi tutkimuksen aineisto oli kuitenkin monipuolinen. Osallistujat olivat eri ikäisiä, työskentelivät eri kouluilla ja heidän työkokemuksissaan oli eroja. Tässä tutkimuksessa aineiston riittävyttä varmistettiin aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla. Saturaatio toteutui, kun haastatteluissa alkoi toistua samoja asioita eikä uutta oleellista tietoa tutkimustehtävien näkökulmasta enää tullut esille.

8 Pohdinta

Tutkimustulokset osoittavat, että kokemukset tuen määrästä ja sen laadusta vaihtelevat perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien välillä. Tutkimustuloksissa esiintyi runsaasti ristiriitaisuuksia sosiaalisen tuen kokemuksista, mikä herättää kysymyksiä siitä, mistä tämä ristiriitaisuus johtuu ja miksi toiset valmistavan opetuksen opettajat saavat enemmän sosiaalista tukea kuin toiset? Tutkimukseen osallistuneet valmistavan opetuksen opettajat olivat eri ikäisiä, heidän työkokemuksessaan oli eroja ja he työskentelivät eri kouluilla. Edellä mainituilla tekijöillä voi olla vaikutusta sosiaalisen tuen kokemuksiin. Toisaalta tutkimustuloksissa nousi myös kokemuksia valmistavan opetuksen opettajien eroavaisuuksista liittyen siihen, minkä verran he haluavat ja kokevat tarpeelliseksi ottaa tukea vastaan. Tutkimustulosten perusteella ei voida todeta, mikä sosiaalisen tuen osa-alueista on tärkeintä. Kokemusten määrä eri osa-alueiden kohdalla ei vaikuta siihen, kuinka tärkeäksi valmistavan opetuksen opettajat ne kokevat. Esimerkiksi välineelliseen tukeen liittyviä kokemuksia oli kerrottu kaikkein vähiten, mutta silti aineistosta nousi esiin kokemuksia, joissa välineellinen tuki ja etenkin materiaalien jakaminen oli koettu yhteistyön parhaimmaksi muodoksi.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimustulokset osoittavat, että sosiaalisella tuella ja erityisesti emotionaalisella tuella on suuri vaikutus yksilön työhyvinvointiin ja työviihtyvyyteen työpaikalla. Työntekijän innostus ja mielihyvän kokeminen työpaikalla lisäävät työntekijän työviihtyvyyttä sekä työhyvinvointia (Virolainen, 2012, 14). Tämän vuoksi useat ristiriitaiset kokemukset emotionaalisesta tuesta synnyttävät huolenaiheen valmistavan opetuksen opettajien hyvinvoinnista. Tutkimustulosten perusteella voidaan tulla siihen tulokseen, että työhyvinvoinnista huolehtiminen on koko koulun henkilökunnan asia. Työtoverit ja esimies ovat tärkeitä sosiaalisen tuen antajia (Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Virtanen, 2002, 44). Koulun johdon, muiden opettajien ja muun kouluhenkilökunnan välittämä kannustava ilmapiiri ja arvostuksen osoittaminen voivat vaikuttaa positiivisesti työhyvinvointiin. Työntekijöiden väliset suhteet sekä työpaikan kunnioittava ja luotettava ilmapiiri vaikuttavat koko työpaikan toimintaan (Tasdan & Yalcin, 2010, 2609).

Tutkimukseen osallistujat kokivat, että valmistavan opetuksen opettajien välinen oma yhteisö on loistava ja sieltä saatu tuki koettiin hyvin tärkeäksi. Tutkimustulokset osoittivat, että valmistavan opetuksen opettajat ymmärtävät toisiaan parhaiten työhön liittyvissä asioissa. Työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että ympärillä on ihmisiä, jotka pystyvät samaistumaan heidän kokemuksiinsa. Kukkuraisen (2006) mukaan sosiaalisen tuen saatavuuteen liittyy sitoutuminen erilaisiin ryhmiin ja verkostoihin. Jos sosiaalisissa verkostoissa esiintyy luottamuksellisuutta sekä hyväksyntää voi yksilö kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja saada sosiaalista tukea. (Kukkurainen, 2006, 38.) Tutkimustulosten mukaan oman koulun henkilökunnan kanssa valmistavan opetuksen opettajat pystyvät keskustelemaan päivittäin ja tekemään jonkin verran yhteistyötä, mutta täysin samanlaista ymmärrystä he eivät välttämättä pysty antamaan kuin toiset valmistavan opetuksen opettajat.

Tutkimustuloksissa ilmeni kokemuksia, joissa valmistavan opetuksen opettajat eivät saa sosiaalista tukea. Sosiaalisen tuen puutteellisuus voi johtaa masennukseen, heikentää yksilön itsetuntoa sekä haasteisiin sosiaalisissa tilanteissa. (Stice ym., 2004, 155; Dzulkifli & Yasin, 2010, 111.) Tuloksissa esiintyi esimerkiksi kokemuksia siitä, että valmistavan opetuksen opettajat joutuvat perustelemaan työnsä merkitystä muulle koulun henkilökunnalle. Perusopetukseen valmistava opetus on melko spesifi ja uusi opetusala, joten monilla opettajilla ja kasvatusalan ammattilaisilla ei välttämättä ole tarvittavaa ymmärrystä siihen liittyen. Tietoisuutta valmistavasta opetuksesta sekä sen merkityksestä ja tavoitteista pitäisi lisätä. Täydennyskoulutukset, ohjelmat tai hankkeet valmistavaan opetukseen tai yleisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyen olisivat varmasti tarpeen ja lisäisivät kasvatusalan ammattilaisten ymmärrystä asiasta. Opetushallituksella (2009b) on lukuvuosina 2009-2010 ollut hanke nimeltä ”Kouluyhteisöjen monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelma yleissivistävässä koulutuksessa”. Hanke on ollut osa perusopetus paremmaksi (POP) -ohjelmaa, jonka tavoitteena oli perusopetuksen laadun parantaminen. Hankkeessa käsiteltiin esimerkiksi maahanmuuttajaopetuksen järjestämistä eri kunnissa, eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan ja hänen vanhempiansa vastaanottamista koulussa, suvaitsevaisuuden ja etnisten suhteiden edistämistä sekä eri kielten ja kulttuurien tuntemuksen lisäämistä ja kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä. (Opetushallitus, 2009b.) Lisäksi jokaisessa koulussa, jossa valmistavaa opetusta järjestetään, henkilökuntaa olisi hyvä perehdyttää valmistavaan opetukseen ja heidän olisi hyvä käydä myös konkreettisesti tutustumassa luokan toimintaan. Ajatuksia herättävää on myös se, että luokanopettajakoulutuk-

sessä valmistavaan opetukseen tai suomi toisena kielenä opetukseen liittyviä opintoja ei juuri-kaan ole. Opetushallituksen (2019) mukaan maahanmuuttajien määrä kasvaa jatkuvasti ja sen myötä myös koulut muuttuvat yhä monikulttuurisimmiksi. Suurimmissa Suomen kaupungeissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä voi kouluissa olla jopa puolet koko oppilasmäärästä. (Opetushallitus, 2019.) Olisi erittäin tärkeää, että tulevat opettajat saisivat opintojen aikana perusvalmiudet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta, sillä hyvin suurella todennäköisyydellä näitä taitoja tullaan tarvitsemaan jatkossa työelämässä.

Yhteistyö muiden tahojen kanssa on valmistavan opetuksen opettajien kokemusten mukaan tärkeää. Etenkin vastaanottokeskukset nousivat merkittäviksi yhteistyökumppaneiksi, sillä yhteistyö heidän kanssaan on lähes päivittäistä. Tämän vuoksi yhteistyön ja informaation kulun tulisi olla sujuvaa, mutta valmistavan opetuksen opettajilla oli kokemuksia, että näin ei aina ollut. Tähän todettiin olevan syynä vaitiolovelvollisuus. Vastaanottokeskusten sosiaalityöntekijöiden toiminta on toki ymmärrettävää, mutta olisi hyvä pohtia, että mikä on lasten ja nuorten parhaaksi ja helpottaisiko informaatio myös valmistavan opetuksen opettajan työtä. Hyvänä käytäntönä viranomaisten välisen yhteistyön helpottamiseksi voidaan nostaa erimerkkinä Oulun kaupungin (2015) kehittämä Oppilashuolto perusopetuksessa -opas. Oppaan tarkoituksena on luoda yhteinen ymmärrys viranomaisten yhteistyötä säätelevien moninaisten lakien ja säädösten tulkinnasta käytännön yhteistyössä sekä näin yhtenäistää Oulun kaupungin peruskoulujen oppilashuollon käytänteitä ja toimintatapoja. (Oulun kaupunki, 2015, 5.)

Tutkimustuloksissa esiintyi kokemuksia, joissa rahallisten resurssien vähäisyys on vaikuttanut työn laatuun. Aikaisemmin rahoitusta on ollut enemmän, mikä on mahdollistanut yhteiset retket sekä valmistavan opetuksen luokkien että perusopetuksen luokkien kanssa. Rahoituksen ansiosta myös kokouksien järjestäminen ja täydennyskoulutuksiin osallistuminen onnistui paremmin. Rahoitus siis lisäsi yhteistyötä opettajien välillä, mikä osaltaan vaikuttaa myös sosiaalisen tuen saamiseen. Rahallinen tuki on myös Maleckin ja Demarayn (2003) mukaan yksi merkittävimmistä välineellisen tuen muodoista (Malecki & Demaray, 2003, 232).

Tutkimusta tehdessä heräsi myös ideoita jatkotutkimuksen aiheista tähän aihealueeseen liittyen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin yleisesti valmistavan opettajien kokemuksia sosiaalisesta tuesta.

Mielenkiintoista olisi jatkossa selvittää koko Suomen tasolla kvantitatiivisella lähestymistavalla, mitkä sosiaalisen tuen osa-alueet valmistavan opetuksen opettajat kokevat tärkeimmiksi ja kokevatko he saavansa eniten tukea omalta koululta, toisilta valmistavan opetuksen opettajilta vai muilta tahoilta. Kiinnostavaa olisi myös tietää, millaisia kehitysideoita valmistavan opetuksen opettajilla itsellään olisi sosiaalisen tuen saannin suhteen.

Pro gradu -tutkielman työstäminen on ollut mielenkiintoista ja antoisaa, mutta ajoittain myös hieman haasteellista. Tutkimusprosessin aikana laadullisen tutkimuksen periaatteet tulivat tutuksi sekä teoriassa että käytännössä. Aineistonkeruuvaiheessa haastattelutaidot kehittyivät pikkuhiljaa haastattelukertojen lisääntyessä. Tämä tuli selkeästi esille, kun kuunneltiin ja litteroitiin tehtyjä haastatteluja. Haastattelukysymyksien muodostaminen koettiin hieman haastavaksi ja aineistoa analysoitaessa huomattiinkin, että haastattelutilanteessa olisi voinut esittää vielä tarkempia kysymyksiä. Tutkimuksen tekeminen kehitti myös tiedonhakutaitoja ja tieteellistä kirjoittamista. Näistä taidoista tulee olemaan todennäköisesti paljon hyötyä vielä tulevaisuudessa, koska myös käytännön opetustyössä täytyy osata hakea teoretietoa työn tueksi. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys antoi paljon uutta tietoa opettajien työhyvinvoinnista ja siihen liittyvistä tekijöistä. Sosiaalisesta tukeen liittyvää tietoutta voidaan hyödyntää tulevaisuudessa tehtävissä. Ymmärrys sosiaalisesta tuesta voi nimenomaan auttaa tiedostamaan sekä omaa että muiden työyhteisön jäsenten hyvinvointia.

Tutkimusprosessi kesti kaikkinsa noin vuoden verran. Välillä työ eteni nopeammin, mutta välillä prosessiin tuli taukoja muiden opintosuoritusten kuten esimerkiksi harjoittelujen takia. Näin jälkikäteen ajatellen tauot tutkimusprosessissa mahdollistivat työn tarkastelun niin sanottu uusin silmin, jolloin heräsi myös uusia ajatuksia ja kehittämisideoita työn tekemiseen. Tutkimus tehtiin parityönä, mikä mahdollisti ajatusten ja mielipiteiden vaihdon koko prosessin ajan. Työparista oli myös tukea, sillä tutkimuksen tekeminen sujui hyvin ja yhteistyö työn tekijöiden välillä oli toimivaa.

Lähteet

- Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: Are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123–136. https://www.researchgate.net/publication/271443982_The_role_of_social_support_in_adolescents_are_you_helping_me_or_stressing_me_out.
- Cheng, C. (1998). Getting the Right Kind of Support: Functional Differences in the Types of Social Support on Depression for Chinese Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 54(6), 845–849. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291097-4679%28199810%2954%3A6%3C845%3A%3AAID-JCLP13%3E3.0.CO%3B2-L>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. https://www.researchgate.net/publication/270540594_Meta-Analysis_of_the_Relationships_Between_Social_Support_and_Well-Being_in_Children_and_Adolescents.
- Cohen, S. & Syme, L. (1985). *Issues in the study and application of social support*. Teoksessa Cohen, S. & Syme, L. *Social support and health*. (s. 3–22). New York: Academic Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Cohen%20&%20Wills%201985%20Psy%20Bull.pdf>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The Relationship Between Social Support And Student Adjustment: A Longitudinal Analysis. Teoksessa: *Psychology in the Schools*, 42(7), 691–706. https://www.researchgate.net/publication/229463098_The_relationship_between_social_support_and_student_adjustment_A_longitudinal_analysis.

- Dzul kifli, M. S. & Yasin, A.S. (2010). The Relationship between Social Support and Psychological Problems among Students. *International Journal of Business and Social Science* Vol. 1 No. 3. 110–116. <http://ijbssnet.com/journals/Vol. 1 No. 3 December 2010/11.pdf>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.27–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61:2. 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Heikkilä-Laakso, K. (1999). Muutos ja muutoksessa eläminen. Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.) *Hyvinvointi opetustyössä* (s. 7–26). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s.11–15). Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, T. (2010). Heterogeenisen ryhmän opettamisesta. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 101–104). Opetushallitus. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.

- Keskinen, S. (1999). Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.) *Hyvinvointi opetustyössä* (s. 51–62). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kivimäki, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2002). Johtaminen ja työpaikan sosiaaliset suhteet. Teoksessa Vahtera, J., Kivimäki, M. & Virtanen, P. (toim.) *Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua tietoa ja haasteita* (s. 44–52). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpela, H. (2010). Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 41–48). Opetushallitus. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kukkurainen, M-L. (2006). *Fibromyalgiaa sairastavien koherenssintunne, sosiaalinen, tuki ja elämänlaatu*. Oulu: Oulu university press.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehto, B. (2015). *Huolehtiva kanssakäyminen. Substanttiivinen teoria työikäisen aivohalvauspotilaan perheenjäsenen emotionaalisesta tukemisesta sairastumisen akuutissa vaiheessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 87–110). Tampere: Vastapaino.
- Laki kotoutumisen edistämisestä. 1386/30.12.2010. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>

- Laki maahanmuuttajien kotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. 493/1999. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493#Pidp447555744>
- Leskinen, R. (1987). Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) *Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu* (s. 115–126). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Maahanmuuttovirasto. (2019). *Tilastot*. Haettu osoitteesta <http://tilastot.migri.fi/#applications>.
- Madill, A. & Gough, B. (2008). Qualitative Research and Its Place in Psychological Science. *Psychological methods* 13(3) (s.254–271)
- Malecki, C. & Demaray, M. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No. 3, 2003, 231–252. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=54d94725-7c1b-43e5-8dd4-9553bb774776%40sessionmgr102>
- Matinheikki-Kokko, K. (1999). Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. (s.30–51). Helsinki: Opetushallitus.
- Meriläinen, M., Lappalainen K. & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s.7–14). Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006a). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s.16-78). Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2006b). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s.81-147). Helsinki: International Methelp Ky.

- Miloseva, L., Vukosavljevic-Gvozden, T., Richter, K., Milosev, V. & Niklewski, G. (2017). Perceived social support as a moderator between negative life events and depression in adolescence: implications for prediction and targeted prevention. *EPMA Journal*, 8, 237–245. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs13167-017-0095-5.pdf>
- Moser, A., Stuck, A., Silliman, R., Ganz, P & Clough-Gorra, K. (2012). The eight-item modified Medical Outcomes Study Social Support Survey: psychometric evaluation showed excellent performance. *Journal of Clinical Epidemiology*, Volume 65, Issue 10, 1107–1116. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0895435612001163>
- Nissilä, L. (2010a). Uudet opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.10–14). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Nissilä, L. (2010b). Suomi toisena kielenä valmistavassa opetuksessa. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. (s.62–78). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ojutkangas, A. (2010). Oman äidinkielen opetus valmistavassa opetuksessa - haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. (s.81–88). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Opetushallitus. (2009a). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Helsinki. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf
- Opetushallitus. (2009b). *Kouluyhteisöjen monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelma yleissivistävässä koulutuksessa*. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/121980_monikulttuurisuus09_esite.pdf

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2017a). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.edu.fi/download/186997_PEVA_verkko.pdf
- Opetushallitus. (2017b). *Maahanmuuttajien koulutus*. Helsinki. Haettu osoitteesta <https://www.edu.fi/maahanmuuttajat>
- Opetushallitus. (2019). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Helsinki. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat
- Oulun kaupunki, Sivistys- ja kulttuuripalvelut, Kehittämisyksikkö. (2015). *Oppilashuolto perusopetuksessa*. Haettu osoitteesta <https://www.innokyla.fi/documents/871706/b73c5cc1-9aa1-4737-b4e9-89a25f11f1b0>
- Pensola, T. & Järvikoski, A. (2006). Sosiaalinen tuki ja osallistuminen. Teoksessa Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J. & Koskinen S. (toim.) *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 - tutkimuksen tuloksia* (s.190–196). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Perttula, M-L. (2010a). Oppilashuolto. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.49–53). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Perttula, M-L. (2010b). Oppilaanohjaus. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. (s.54–57). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Perusopetuslaki. 628/ 21.8.1998 Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Päivärinta, M. (2010a). Opetussuunnitelma. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.16–17). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Päivärinta, M. (2010b). Opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.18). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Päivärinta, M. (2010c). Kielenopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.25–26). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Päivärinta, M. (2010d). Muut oppiaineet. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.27–28). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Päivärinta, M. (2010e). Oppilaan oma opinto-ohjelma ja integrointi esi- ja perusopetukseen. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.29–32). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Päivärinta, M. (2010f). Arviointi perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s.58–59). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Ritvanen, T. (2008). Palaudutko riittävästi päivän työstä? Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan vuosi 2008-2009 - teemana hyvinvointi* (s.95-102). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17,

205-226. https://www.researchgate.net/publication/263153575_Social_Support_Networks_and_School_Outcomes_The_Centrality_of_the_Teacher

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s.22–56). Tampere: Vastapaino.

Rytkönen, M. (2013). *Kehityskulkuja ja väliintuloja. Ekologinen näkökulma vakavan väkivallanteon tehneiden nuorten sosioemotionaalisen terveyden kehitykseen*. Kuopio: Kopijyvä Oy.

Santapukki, R., (2009). Silkkilankaomenoista lihamakaronilaatikkoon - kotitaloutta valmistavan opetuksen oppilaille. Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s.122–124). Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Sarsama, A. (2010). Esimerkkejä perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisestä. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetus-suunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 89–100). Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Silvennoinen, M. (2004). *Vuorovaikutuksen avaimet*. Helsinki: Talentum.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s.131–145). Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support? *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 155–159. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.656&rep=rep1&type=pdf>

Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 13, No. 2, 187-202. <https://vdocuments.site/social-support-measurement.html>

- Tasdan, M. & Yalcin, T. (2010). Relationship between Primary School Teachers' Perceived Social Support and Organizational Trust Level. *Educational sciences: Theory & Practice*, 2610-2620.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 354-362. <https://pdfs.semanticscholar.org/4005/eb48e81e60a37599e04d37636f927ff6b562.pdf>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s.9–21). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>
- Uludag, O., Yaratan, H. (2013). The Effects of Justice and Burnout on Achievement: An Empirical Investigation of University Students. *Croatian Journal of Education* Vol:15; 2/2013, 97–116. https://www.researchgate.net/publication/256253552_The_Effects_of_Justice_and_Burnout_on_Achievement_An_Empirical_Investigation_of_University_Students
- Vahtera, V. & Soini, S. (1994). *Psykososiaaliset voimavarat ja tasa-arvo työssä*. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Vahtera, J. & Pentti, J. (1995). *Voimavarat, terveys ja työelämän murros. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 7*. Työterveyslaitos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta.

Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s.159–233). Turku: Painosalama Oy.

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s.151-213). Helsinki: International Methelp Ky.

Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.

Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2016). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*. Volume 32, Issue 1, 41–55. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643>

Liite 1



Oulun kaupunki

Perusopetus- ja nuorisajohtaja
Marjut Nurmivuori

Sivistys- ja kulttuuripalvelut
Perusopetus- ja nuorisopalvelut

Tutkimuslupapäätös

§ 51/2018

03.05.2018

OUKA/4388/07.01.04.02/2018

Asia

Tutkimuslupa, Saarnio ja Scandura

Asianosainen

Saarnio Maria ja Scandura Camilla

Selostus asiasta

Maria Saarnio ja Camilla Scanduran hakemus koskee perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajat. Heidän tutkimuksessa käsittelee perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien työtä ja heidän kokemuksiaan työssään saamasta sosiaalisesta tuesta.

Tutkimuksen aikataulu: kevät-syksy 2018

Päätös perusteluineen

Myönnän luvan tutkimuksen tekemiseen hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus

Marjut Nurmivuori
Perusopetus- ja nuorisajohtaja
puh. 044 703 9767

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

☒ Ei ☐ Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

hakijat

Allekirjoitettu sähköisesti Oulun kaupungin asianhallintajärjestelmässä 03.05.2018 12:12
Nurmivuori Marjut, Perusopetus- ja nuorisajohtaja

Liite 2

Hei!

Olemme Oulun yliopiston viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksen aihe käsittelee perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien työtä ja heidän kokemuksiaan työssään saamastaan sosiaalisesta tuesta. Tavoitteena on selvittää mistä ja millaista tukea opettajat saavat.

Tutkimuksen aineisto kerätään käyttämällä puolistrukturoitua haastattelua ja haastattelut järjestetään ennakkoon sovitussa paikassa, esimerkiksi opettajan työpaikalla. Haastatteluun kuluu aikaa noin 30min-60min. Haastattelut ovat yksilöhaastatteluja ja haastattelut nauhoitetaan. Aikataulullisesti haastattelut tulisi suorittaa toukokuussa ennen kesälomien alkua.

Olemme hakeneet tutkimusluvan Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelulta sekä luvan koulunne rehtorilta. Olisitko kiinnostunut osallistumaan tutkimukseemme? Jos jää jotain kysyttävää, kerromme aiheestamme mielellämme lisää! Liitteenä tutkimuslupa ja tutkimussuunnitelma. Ennen mahdollista haastattelua voimme kertoa aihealueista ja teemoista tarkemmin sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Camilla Scandura ja Maria Saarnio

Liite 3

Alkukysymykset:

Kuka olet?

Kauanko olet työskennellyt perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajana?

Monessako eri koulussa olet työskennellyt perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajana?

Kauanko olet työskennellyt nykyisessä työpaikassasi?

Oman koulun henkilökunta:

1. Millaista tukea saat työssäsi oman koulusi muilta opettajilta?
2. Millaista yhteistyötä teet koulusi muiden opettajien kanssa?

Emotionaalinen tuki:

- Keskusteletko työpäivän tapahtumista toisten opettajien kanssa? Voisitko kertoa esimerkin, millaisia nämä tilanteet ovat olleet?
- Miten empatiakyky ja toisten arvostaminen opettajien välillä näkyy päivittäisessä toiminnassa?
- Koetko, että työpaikallasi on luotettava ja toisia kunnioittava ilmapiiri? Miten se näkyy koulussanne?

Välineellinen tuki:

- Millaisia opetusmateriaaleja jaatte muiden opettajien kanssa?
 - Tuntisuunnitelmat, opetusvälineet?
- Kuinka paljon jaatte toisten opettajien kanssa opetusmateriaaleja?

Tiedollinen tuki:

- Kerro tilanteesta, jossa koit, että sait työkaveriltasi tiedollista tukea, esimerkiksi neuvoja tai ehdotuksia miten toimia?
 - Millaista tukea saat toisilta opettajilta kohdatessasi ongelmatilanteita työpaikallasi?
3. Kuinka paljon koulun rehtori on mukana sinun työssäsi ja miten?
 4. Millaista tukea koet saavasi muilta koulussa työskenteleviltä tahoilta esimerkiksi terveydenhoitajalta, koulupsykologilta, koulukuraattorilta?

Toiset perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat:

1. Millaista tukea saat toisten koulujen valmistavan opetuksen opettajilta?
2. Millaista yhteistyötä teette toisten valmistavan opetuksen opettajien kanssa?

Emotionaalinen tuki:

- Miten ja millaista tukea koet saavasi toisilta valo-opettajilta, kun olet kokenut itsellesi haastavan tilanteen?
- Miten kokemusten jakaminen ja luottamuksellinen keskustelu valo-opettajien kesken ilmenee?
- Millaisella toiminnalla toiset valo-opettajat ovat osoittaneet arvostusta työtäsi kohtaan?

Välineellinen tuki:

- Millaisia opetusmateriaaleja jaatte toisillenne?
 - Tuntisuunnitelmat, opetusvälineet, muut?
- Kuinka paljon jaatte materiaaleja keskenänne?
- Minkälainen hyöty välineellisen tuen saamisella on työsi kannalta?

Tiedollinen tuki:

- Millaisiin asioihin haluaisit saada tukea ja neuvoja? Koetko saavasi niitä tarpeeksi?
- Keskusteletteko käytännön kokemuksista tai muusta perusopetukseen valmistavan opetukseen liittyvistä asioista?

3. Millaisten kanavien kautta pidätte yhteyttä toisten valo-opettajien kanssa?
4. Millaisista asioista olette yhteydessä valo-opettajien kanssa?
5. Miten perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajilta saatu tuki eroaa oman koulun opettajiin verrattuna?

Muilta tahoilta saatu tuki:

1. Keiden muiden tahojen kanssa teet yhteistyötä?
2. Millaista yhteistyötä teet heidän kanssaan?
3. Miten edellä mainitut tahot ovat tukeneet valo-luokkien toimintaa?

Emotionaalinen tuki:

- Millaista tukea koet saavasi työhösi edellä mainituilta tahoilta?
- Miten valo-opettajien työn arvostus ja kunnioittaminen näkyy näiden tahojen toiminnassa?
- Koetko näiltä tahoilta saamasi tuen tärkeäksi, miksi?

Välineellinen tuki:

- Millaisia opetusvälineitä tai muita työssä tarvittavia materiaaleja olet saanut näiltä tahoilta?
- Miten näiden opetusmateriaalien jakaminen auttaa sinua työssäsi?
- Missä tilanteissa olet kokenut tarvetta saada tukea opetusmateriaaliin liittyen?

Tiedollinen tuki:

- Millaisissa tilanteissa koet edellä mainituilta tahoilta saadun tuen tärkeäksi ja merkittäväksi?
- Millaista työtäsi tukevaa tietoa ja informaatiota olet saanut näiltä tahoilta?

4. Miten yhteydenpito edellä mainittujen tahojen kanssa tapahtuu?

Loppukysymykset:

1. Miten työssäsi saatu sosiaalinen tuki on vaikuttanut työskentelyysi?
2. Miten sosiaalinen tuki vaikuttaa työhyvinvointiisi?
3. Koetko saavasi tarpeeksi tukea? Jos et, millaista tukea tarvitsisit?
4. Mistä näistä kolmesta (oma koulu, valmistavan opetuksen opettajat, muut tahot) osa-alueesta saat eniten tukea? Minkä koet tärkeimmäksi?
5. Onko sinulla lisää muita ajatuksia tai esimerkkejä, jotka haluaisit kertoa?